

Monatshefte für deutsche Sprache und Pädagogik.

(Früher: **Pädagogische Monatshefte.**)

A MONTHLY
DEVOTED TO THE STUDY OF GERMAN AND PEDAGOGY.

Organ des

Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbundes.

Jahrgang XII.

März 1911.

Heft 3.

(Offiziell.)

Aufruf zur Beteiligung am 39. Deutschamerikanischen Lehrtage.

Buffalo, N. Y., 11.—14. Juli 1911.

Zum dritten Male hat die Stadt Buffalo den Nationalen Deutschamerikanischen Lehrerbund zur Abhaltung einer Jahresversammlung eingeladen. Wie früher, vereinigen dort sich Bürger und Lehrerschaft zu einem herzlichen Willkomm. Schon sind Schritte getan, um die Zusammenkunft, welche auf die Tage vom 11ten bis 14ten Juli anberaumt worden ist, zu einer durchweg erfolgreichen zu machen. Das Deutschtum Amerikas hat neuerdings in erfreulicher Weise seinen Einfluss geltend zu machen gewusst. Es ist sicher unsere Pflicht, die Kulturbestrebungen nach Kräften zu fördern. Dazu können die Lehrtage dienen.

Der Bundesvorstand wird nichts unversucht lassen, ein gediegenes Programm zu sichern. Fragen von hohem, allgemeinem Interesse dürften zur Besprechung kommen, unter ihnen die für nächstes Jahr geplante Deutschlandfahrt. Dass während der Tagung auch der Geselligkeit ihr Recht werden wird, dafür bürgt die bewährte Gastfreundschaft der Stadt.

Es ergeht nun an alle Lehrkräfte und Erziehungsfreunde die dringende Einladung, sich am Konvente zu beteiligen und durch Wort und Schrift den Erfolg herbeizuführen.

Dr. H. H. Fick, Bundespräsident.

Wm. G. Riemenschneider, Vizepräsident.

Emil Kramer Schriftführer.

Carl Engelmann, Schatzmeister.

Cincinnati, Cleveland, Milwaukee, im Februar 1911.

Lebende Sprachen und lebendiger Sprachunterricht.

Von **Geh. Regierungsrat Professor Dr. Wilhelm Münch**, Berlin.

(Schluss.)

Die Frage der rechten Lebendigkeit fällt eben, um das noch einmal zu berühren, mit der Frage der Methode nicht zusammen. Dass sie — auch allen jenen erschwerenden oder erleichternden Verhältnissen zum Trotz — wesentlich an der Person des Lehrers hängt, braucht nicht nochmals ausgesprochen zu werden. Und da kommt denn (ausser dem schon Angedeuteten) vieles in Frage, was natürlich keineswegs bloss für den Unterricht in lebenden Sprachen gilt: immerhin aber ist es bei den besonderen Zwecken und Erfordernissen dieses Unterrichts besonders ungünstig, wenn jene allgemein wertvolle Eigenschaft hier vermisst wird. Ich will sogleich hinzusetzen, dass mir das für den Unterricht im Französischen noch mehr zu gelten scheint, als für den im Englischen. Denn es liegt im Wesen der ersten Sprache, dass sie mit Schwerfälligkeit sich nicht verträgt; man lernt sie nicht wirklich, wenn man nicht durch sie zugleich belebt, gewissermassen flott gemacht wird; sie hat für uns Deutsche — ich könnte vielleicht Germanen sagen, wenn ich an unsere immerhin noch etwas spröderen englischen Vettern denke, nur dass mich der Gedanke an die gewandten Schweden und auch an die bildsamen Holländer abhält — sie hat für uns Deutsche ausdrücklich den pädagogischen Wert, uns etwas aus der grübelnden Tiefe und ahnungsvollen Dunkelheit herauszuholen; man bewegt sich mit ihr gewissermassen mehr im Tageslicht, nicht just wie der flatternde Schmetterling, oder doch nur wie ein Schmetterling, der an der unsichtbar feinen Strippe der Norm und der Logik und der Präzision gehalten wäre, mit dem verglichen aber immerhin der deutsche Geist oder Stil etwas mehr Verpuppung — verheissungsvolle Verpuppung natürlich — gewahren lässt. Für den Unterricht also in diesem Fache zählen die Fehler der persönlichen Schwerfälligkeit und Unlebendigkeit, wie die Kriegsjahre des Soldaten, doppelt.

Braucht es der Schilderung der einzelnen Züge? Die Klasse als ganze beherrschen zu können, ist bei deutschen Lehrern zu sehr die Regel, um als Vorzug zu gelten; aber dass das Beherrschen nicht wesentlich auf Druck oder gar Lähmung hinauskomme (ein starkes Abhängigkeitsgefühl belebt nicht, und Angst lässt alles echte Leben ersticken), dass das Beherrschen vielmehr ein Wecken und Inbewegungsetzen der verschiedenen Kräfte sei, das natürlich ist erst das Wünschenswerte. Der tüchtige Lehrer spielt auf dem Personalbestand seiner Klasse wie auf den Tasten eines Klaviers, die er nicht blass niederdrückt (und am allerwenigsten mit rohem Anschlag), sondern denen er mit feinfühligen Fingern die gewollten Klänge entlockt, vielerlei Klänge in raschem Wechsel und mit harmonischem Gesamtergebnis. Die gleichzeitig sichere Herrschaft über den Stoff und die junge Menschenschar ist's, was von dem Lehrer, dem einfachen Schulklassenlehrer, erwartet wird, und womit seine Aufgabe tatsächlich viel schwerer — nein, ich will nicht allzu mutig sein und lieber sagen: viel komplizierter — wird, als die des akademischen Dozenten. Wenn er nun ausser dieser technischen Sicherheit eine angenehme Grundstimmung mitbringt, bewahrt und unmerklich um sich zu verbreiten vermag, wenn er ein Mass von ruhiger Heiterkeit besitzt, wenn ihm Humor nicht fehlt, wenn er natürlicher Jugendfreund und auch in hinlänglichem Masse Jugendkenner ist, wenn er einer gesunden Liebe zu seiner Schülerwelt fähig ist, dann wird der Erfolg seiner Gewandtheit bestens gesichert oder erhöht. Und wenn ferner diese Gewandtheit den Mann über die allzu einengenden Bahnen einer vorgeschriebenen Methode sich erheben lässt (so dass er nicht wie an eine Deichsel angeschirrt bleibt, oder doch etwas „über die Stränge schlagen“ darf), wenn er so viel Geist hat, um seinen Unterricht interessant zu machen, und so viel inneren Reichtum, um das erwachte Interesse auch festzuhalten, wenn er erforderlich genug ist, um dem Stoff neue Seiten abzugewinnen, neue Übungen auszudenken, neue Beispiele bei der Hand zu haben, wenn die Belebungsmittel ihm nicht ausgen: dann ist er der wünschenswerteste Lehrer gerade auch für die lebenden Sprachen, deren Leben ja auch darin bestehen soll, dass ihr Inhalt als Lehrstoff niemals auf Draht gezogen, niemals wie fürs Herbarium gepresst, nicht in erstarrter Gestalt und auf einigen wenigen starren Bahnen übermittelt werden soll.

Blicken wir aber doch nach diesem Allgemeinen kurz auf die einzelnen Aufgaben und Betätigungen. Gegen den zuerst von mir geforderten und nur sehr zögernd und teilweise akzeptierten grundlegenden Lautierkursus ist geltend gemacht worden, dass daraus eine zu öde Periode des Unterrichts werden müsse. Es kann im Gegenteil eine sehr anregende und vergnügte werden (und ist es vor meinen Ohren mehr als einmal geworden), wenn man die freilich an sich trockene Speise mit etwas Geist und Humor anzurühren weiss und mit fröhlicher Unermüdlichkeit um-

röhrt. Natürlich: „Verbiete du dem Seidenwurm zu spinnen!“ Gebiete du dem Regenwurm zu fliegen! Einigen Naturen scheint der Paradiesfluch zu gelten, dass sie immer auf ihrem Bauche kriechen müssen, obwohl sie gar keine Schlangen sind, sondern kreuzbrave Philologen. Auf das Lesen oder Vortragen kam schon vorhin die Rede. Wenn ich in pädagogischen Anweisungen aus alter Zeit finde, wie eindringlich und schön da von der Pflege des Lesens, des lauten oder vielmehr wohlautenden, ausdrucks- und lebens- und stimmungsvollen Lesens, auch von den verschiedenen Stufen des wirklichen Lesenkönbens gehandelt wird, einen wie ernstlichen Teil höherer Bildung man darin gesehen hat, und dann mir vergegenwärtige, wie gänzlich unlebendig, öde, trocken, nüchtern, hölzern, klang- und geistlos das Lesen fremdsprachlicher und innerlich reich belebter Texte in zahllosen Schulklassen viele Jahrzehnte—nein, ich glaube: etliche Jahrhunderte lang betrieben worden ist, dann kann mir nur trüb-selig zumute werden, und ich sehe, dass der berühmte Aufstieg der Menschheit nebst ihrer Erziehungskunst vielmehr eine Wanderung in sehr zerklüftetem Gebirge ist, mit tiefen Einschnitten, und dass man zwischen-durch in solchen Tiefen lange herumlungert. Und wenn es um eine Rede des Demosthenes oder auch des Cicero, oder um einen platonischen Dialog, um irgendein Stück griechischer wie lateinischer Poesie sicherlich sehr schade ist, dass es nur eben heruntergelesen oder geleiert wird, und trotz aller kundgegebenen philologischen Begeisterung doch gewissermassen herzlos, so ist es doch noch unnatürlicher, wenn entsprechenden Texten aus mitlebenden Sprachen auf diese Weise der Odem ausgeblasen wird. Da muss der Lehrer vor allem sich selbst in eine grosse, schöne Schule nehmen, und er muss dann immer wieder als Vorbild auftreten, muss aber auch wirkliche Leistungen seinen Schülern abnötigen.

Das Lesenlassen des Dramatischen mit verteilten Rollen hat nur dann Sinn und Wert, wenn es auch zu einer Art von wirklich dramatischem Vortrag gebracht wird: sonst wird es eher lähmend und ertötend auf Sinn und Geschmack wirken. Die Schule setzt sich vielfach in einen Gegensatz zur gebildeten Gesellschaft, indem sie gewisse falsche Gewohnungen begünstigt und gewisse natürliche Interessen erdrückt. Ist doch auch noch immer nicht bloss in zahllosen Elementarschulen, sondern auch in den unteren Klassen vieler höherer Lehranstalten ein modulationsloses Herausschreien, gemeinses Plärren und elendes Leiern der jungen Schüler zu Hause, wiederum ein Gegensatz zur rechten Lebendigkeit, eine brutale Lebendigkeit statt einer menschlich kultivierten. So darf auch das Chorsprechen im neusprachlichen Unterricht nur ganz nebenbei, nur als gelegentliche, äussere Hülfe der Belebung zugelassen und bewertet werden, während man zugunsten des Singens—gerade auch im Sinne unseres Themas—viel mehr sagen kann. Ich eile darüber hinweg, obwohl ich nicht ungern verweilen würde.

Anscheinend sind Sprechübungen schon durch sich selbst ein Mittel, dem Unterricht Lebendigkeit zu verleihen. Sie stehen im Gegensatz zu der vorhin so bezeichneten Buchmässigkeit des Unterrichts, sie verbürgen eine unmittelbare und leicht sich verteilende persönliche Beteiligung, sie setzen in Beziehung zum eigenen, gegenwärtigen Leben und Erleben, und künftigem arbeiten sie vor. Aber tun sie das alles wirklich und sicher? oder vielleicht nur scheinbar? Das letztere gewiss, wenn sie (was immer noch vorkommt und durch bestimmte Hülfsmittel befördert wird) nach gedruckter Formulierung eingeübt werden, aber auch, wenn sie auf zu engen, schmalen, starren Geleisen, also in wenigen stereotypen Redensarten sich bewegen, übrigens auch, wenn Fluss und Betonung nicht dem wirklichen Lebens entsprechen, wenn das Wirkliche doch durch das Schulübliche erstickt wird. Und wenn der Lehrer nicht eine ergiebige Erläuterungs-, Frage- und Anregungskunst besitzt, vielleicht auch selbst sich durch die Schulkasse abwärts ziehen lässt, so kommt es leicht zu solchem tatsächlich doch unlebendigen Ergebnis, was man z. B. auch bei der Besprechung von Anschauungsbildern an manchen Orten hat beobachten können, so gut diese selbige Besprechung anderswo zu verlaufen pflegt. Auch der Anschluss von Sprechübungen an Vorgänge im Klassenleben trägt zur wirklichen Lebendigkeit nicht eben viel bei, wegen der Unbedeutendheit der Geschehnisse, wegen der ganzen Enge des Gebietes — das freilich bei gutem Willen und Können immerhin erweitert werden kann. Und nicht viel wirkliche Belebung habe ich vom angeordneten gegenseitigen Befragen und Antworten der Schüler ausgehen sehen: es blieb schwerfällig, langsam, eintönig, zeitraubend. Aber ob sich nicht auch weit Besseres erzielen lässt, sei nur gefragt und dahingestellt. Dagegen könnte ich einen Zweifel nach meinen Erfahrungen durchaus nicht teilen: dass bei den Sprechübungen in einer gefüllten Schulkasse der Anteilnahme des einzelnen Schülers nur der Bruchteil einer Minute und also so viel als nichts, nichts irgend Wertvolles, zufalle, das trifft, so unträglich das Divisionsexempel scheint, doch nicht zu. Beim rechten Tempo und der rechten psychologischen Kollektivität, die herzustellen gewandten Lehrern nicht schwer fällt, ist die Beteiligung keineswegs eine so kümmерliche. Der Beleg freilich wäre nur durch ein Experiment zu geben, aber er wird tatsächlich an vielen Orten gegeben. Das Unmögliche möglich zu machen geht nicht an, aber das theoretisch als unmöglich Nachgewiesene praktisch als möglich zu erweisen ist schon tausendfach gelungen, und es brauchte dazu nicht einmal ein Genie zu kommen.

Ein sehr unzweifelhaftes Leben ist in einer Schulkasse zu beobachten, in der „gepaukt“ wird, in der man z. B. Konjugationen, unregelmäßige Zeitwörter, auch syntaktische Regeln mit ihren Beispielen, in strammem Tempo, unerbittlichem Fortgang, etwa unter Zuhilfenahme wuchtig rhythmischer Mittel, und unter zwangswise flotter Beteiligung der Ge-

samtklasse einübt. Denn das ist doch wohl der Sinn vom Einpauken, dass es dabei gewissermassen unter Paukenschlag vorangehe, hoffentlich nicht der, dass der Paukenschlägel beständig auf die nicht ganz lernwilligen Rücken niederfalle. In jedem Falle gilt der Paukenschläger nicht als erstklassiges Mitglied eines Orchesters, obwohl er eine zuverlässige Natur sein muss; den Titel Konzertmeister erwirbt er meines Wissens nicht. Und auch dem paukenden Lehrer kann kein höherer Ehrenrang als der eines Schulmeisters zugebilligt werden. Indessen darf man sein Tun deswegen nicht unterschätzen; es ist an seinem Orte und zu seiner Zeit das rechte. Natürlich bleibt man damit bei den *inferioren* Mitteln der Belebung. Und auf demselben Gebiete, das hier zumeist in Betracht kommt, der einzuübenden Grammatik, ergibt sich dann anderseits nicht selten das Gegenteil der rechten Lebendigkeit, indem man das Grosse vom Kleinen überwuchern lässt, das Regelmässige von den Besonderheiten, den Ausnahmen, indem man über dem Wissen des vielen Einzelnen nicht zum sicheren Beherrischen des wenigen Hauptsächlichen kommt, oder indem man nur bis zur Formulierung gelangt, und nicht zur klaren und sicheren inneren Anschauung. Es ist ein gutes Bild, das vom Übergehenlassen in Fleisch und Blut. Es ist auch ein banales Bild. Aber die Sache ist nichts Geringes, nichts Leichtes, und unendlich viel Täuschung über das in dieser Hinsicht Erreichte ist ganz gewöhnlich. Selbstverständlich besteht diese Gefahr auch ausserhalb der Grammatik überall da, wo man zu formulierten Bestimmungen hinstrebt oder auf ihnen fussen will. Das Wissen z. B. um das synonymische Verhältnis zweier Ausdrücke ohne deutliches Gefühl, ohne klare innere Anschauung, die sich vielleicht *nicht* formulieren lässt, ist nichts Lebendiges.

Hier kann sogleich daran gedacht werden, wie gefährlich bevorstehende Prüfungen der wirklichen inneren Lebendigkeit des Unterrichts werden können. Übrigens scheint mir die Klage darüber zum Teil im Ausland berechtigter als bei uns.

Nun käme die Behandlung der Lektüre. Vom Lesen war schon vorher die Rede, das für mich durchaus nichts Nebensächliches, nichts Äusserliches ist, nichts Seelenloses sein soll, am allerwenigsten bei lebenden Sprachen. Ich muss wieder einmal aussprechen, was ich freilich schon manchesmal vorgebracht habe, dass ein tadellos gutes, lautes Vorlesen die Beschäftigung mit jedem wertvollen Textstück abschliessen soll: damit erst ist dem Stücke sein Leben zurückgegeben (oder für die Schüler erst gewonnen), das ihm zwischendurch vielleicht gar sehr entzogen worden war. Beinahe ist hier eine Analyse etwas ähnliches wie die Operation eines lebendigen Menschen auf dem Chirurgentisch. Wenn er nur hinterher wieder auf die Beine kommt! Es wäre leicht, eine neue Philippika gegen zerklärende Interpretation zu halten. Schon die Präposition *inter* kann bedenkliche Gefühle wecken. Der Interpret tritt *zwischen* die Seele

des Autors und die des Schülers, um zu helfen natürlich, um sie zusammenzubringen, um zu überbrücken. Aber er kann sie auch sehr weit auseinanderbringen, etwa indem er selbst sich auf Wanderung in allerlei abseits liegende Bereiche seines Wissens begibt, aber auch durch seine schönsten Worte und Formulierungen. Bei Gedichten ist das ja am gefährlichsten. Bei solchen in fremden Sprachen immerhin nicht ganz so gefährlich wie bei der Muttersprache. Jene haben eben für die Schüler doch eine mehr oder weniger harte Schale, die durchbrochen werden muss, und dem Lehrer mag hier etwas von dem Beruf des Nussknackers zufallen.

Um nicht weiter beim einzelnen zu bleiben: wenn die Lektüre überhaupt wirklich lebendig gemacht ist erst da, wo eine deutliche innere Anschauung des Gelesenen gewonnen wurde, so ist das insbesondere auf dem vornehmsten aller dieser Gebiete, nämlich der Dramenlektüre in obersten Klassen erst dann der Fall, wenn für die seelischen Vorgänge der handelnden und redenden Gestalten solche deutliche Anschauung gewonnen ist. Natürlich bleibt immer ein Unterschied zwischen der Anschauung, deren ein ganz reifer, des Lebens und der seelischen Konflikte und mannigfacher Menschentypen kundiger Leser fähig ist, und der auch des älteren und wohlbefähigten Schülers. Aber der Weg bis zu dem möglichen Ergebnis wird oft viel zu wenig beschritten, und es ist kein Geheimnis, dass die Gewöhnung der Fachlehrer von ihren Universitätsstudien her dabei im Spiele ist, obwohl die erziehende Schule ganz andere Aufgaben hat als die in die wissenschaftlichen Probleme einführende Universität. Und um das lebendige Verständnis, das echte Nachfühlen des einzelnen zu sichern, ist es bei fremdsprachlicher Poesie oft nötig, ausdrücklich den Schleier etwa einer zu jenseitigen Ausdrucksweise hinwegzuziehen. Mit einer klassischen französischen Tragödie z. B. werden wir Deutschen am ehesten in das rechte Verhältnis kommen, indem wir ihre Sprache in diejenige unserer klassischen Dramen umsetzen, grundsätzlich wenigstens, und bei einer Anzahl von Stellen auch völlig durchgeführt.

Die Schwierigkeit, zu lebendiger Vorstellung des Inhalts durchzudringen, bleibt freilich noch grösser bei abstrakter Prosalektüre. Das Allgemeine hat eben Leben erst für den, bei dem es sich auf reichlicher, bereits gewonnener und verfügbarer Anschauung vom Konkreten aufbaut, und hier bleibt *alles* Verständnis der jüngeren Leser auf halbem Wege. Das ist wohl nicht zu ändern, wir müssen erst lebend lernen, uns in das von Lebendigen Geschriebene einzulesen. Aber zur Vorsicht in der Auswahl der Lektüre und in der Funktion der Erklärung mahnt es, und besonders gerade bei den neueren Kultursprachen, deren Darstellungsweise so viel abstrakter ist als die der alten. So macht es denn auch gerade für diesen Unterricht einen bedeutungsvollen Unterschied, welches Masses von Darstellungsgabe, von Sprachgewalt, von Verdeutlichung der einzelne Lehrer fähig ist, in seiner Muttersprache oder in derjenigen, die er lehrt. Der

Strom der Rede mag bei vielen gleich leicht und breit dahinfliessen, aber die Wasser des einen schlagen keine Wellen, spülen nichts mit, wie es die des andern tun. Um seinerseits belebt zu werden, ist es eben gut, in ein starkes Leben hineingezogen zu werden, und das Leben eines nahen lebendigen Menschen hat noch seine Vorteile gegenüber dem des sich im Schriftwerk spiegelnden fernen Geistes. Ebenso hat dann ferner alles dasjenige volleres Leben, was die Schüler an Erkenntnissen und Einsichten durch die Beschäftigung mit den Schriftwerken selbst gewinnen, gegenüber dem, was ihnen durch vorgedruckte oder angehängte Übersichten, Zusammenstellungen, Charakteristiken säuberlich und fertig dargeboten wird — ein Punkt, an dem nicht wenige Schulausgaben die Kritik herausfordern.

Man kann eine fernere Seite lebendigen Sprachunterrichts darin sehen, dass zum konkreten Leben, zu dem Kulturleben der Gegenwart die Beziehungen reichlich gefunden und gewonnen werden bei der Wahl oder Ausnutzung der Lektüre, bei der Zusammenstellung des Wortschatzes, auch bei dem Stoffgebiet der schriftlichen Arbeiten. Eine umfassende und präzise Anschauung des fremdnationalen Kulturlebens zu vermitteln, was nach der Ansicht hochstrebender Fachleute das eigentliche und letzte Ziel dieses Unterrichts bildet, das freilich ist weit mehr, als unter den sehr beschränkten Verhältnissen wirklich geleistet werden kann. Aber mannigfache interessante Einblicke, oder vergleichende Blicke hinüber und herüber, brauchen deshalb nicht zu fehlen. Wie die französischen (oder englischen) Aufsätze aus ihrer traditionell rhetorischen Beschaffenheit in eine schlichtere, gesundere und fruchtbarere Gestalt überzuführen seien, das bildet ja wohl eine noch zu lösende Frage, für die übrigens geöffnete Augen nicht mehr zu fehlen scheinen. Zu den schriftlichen Arbeiten überhaupt aber noch die eine Bemerkung: es ist eine in den Schulen besonders häufige, ja eigentlich durch Überlieferung sanktionierte Gewohnheit, vor allem das Negative festzustellen und sprachliche Fehlerfreiheit als das massgebende Ziel erscheinen zu lassen. Auch dies aber bedeutet eine Lähmung echten Lebens, namentlich auch weil eine Hemmung echten Strebens, denn die beiden reimen doch wohl nicht bloss klanglich aufeinander. Wo das Positive, also z. B. Anläufe zu Stil, Beweglichkeit des Ausdrucks usw. vom Lehrer gewürdigt wird, ja darüber auch Einzelfehler verziehen werden (was sehr berechtigt ist), da wird Anregung wirksam, und also Leben, das ja niemals mit der Befolgung geradliniger Normen zusammenfällt oder doch dann nur Leben in einem niederen Sinne ist, dem Mechanismus näher kommend als dem Organismus. Ermutigen muss der Unterricht sicherlich ebensowohl wie auferlegen und überwachen. Die Erkenntnis der Schranken des eigenen Wissens wie der eigenen Weisheit ist für einen Mann eine schöne Sache, und dem weisesten liegt sie bekanntlich am nächsten. Aber wenn sie dem im ersten Aufstieg Begriffenen immer

von autoritativer Seite vorgehalten wird, dann wird sie nicht viel Gutes bedeuten.

Da soeben auf Mechanismus und Organismus die Rede kam, so sei als letztes dies eine noch berührt: zur rechten Lebendigkeit des Sprachunterrichts gehört es auch, dass die mannigfachen einzelnen Betätigungen, aus denen sich hier der Gesamtprozess des Lehrens und Lernens zusammensetzt, nicht in einem äusserlichen Nebeneinander verbleiben, sondern mit ihren reichlichen Wechselbeziehungen eine wirkliche Organisation hervorgerufen lassen. Das im einzelnen zu verfolgen, muss mir in diesem Augenblick fern liegen, zumal ich damit zu wiederholen haben würde, was ich noch ganz neuerdings, in der kürzlich erschienenen dritten Auflage meiner *Didaktik und Methodik des französischen Unterrichts*, nochmals auszuführen gehabt habe. Auch bin ich mir bewusst, dass von dem heute Gesagten kaum etwas schlechthin neu ist. Aber das einzelne unter dem eingenommenen besonderen Gesichtspunkt zusammenzustellen durfte seinen Reiz haben, seinen Reiz wenigstens für den Sprechenden selbst.

Dass ich damit ausserhalb des Streites um das methodische Grundprinzip geblieben bin, ist hoffentlich nicht jedem meiner verehrten Zuhörer unerwünscht. Und dass ich vielmehr habe schildern und etwa anregen wollen als normieren, fordern, vorschreiben, wird wohl auch verstanden worden sein. Es ist wieder eine Art von — ich schäme mich dieses Bestrebens noch immer nicht — *Vermittlung* zwischen den bekannten Gegensätzen, deren ich mich befleissige. Noch einmal also: für lebende Sprachen lebendiger Sprachunterricht, das ist das Wichtigste, worauf es ankommt. Und noch einmal auch dies: Von den Fragen der Methode gelangt man immer, wenn man sie recht sorgsam verfolgt, zu den Aufgaben der Kunst, der persönlichen Unterrichtskunst.

Something About Accentuation.

By Professor Caroline T. Stewart, Ph. D., University of Missouri.

Accentuation is an important and not altogether simple matter in German, at least for those "not to the manner born". Prefix, root and suffix accent all have to be taken into account. At least some of the following words are sometimes mispronounced by teachers as well as pupils. As a rule German words are accented on the first syllable; thus:

I.

INITIAL ACCENT.

1) Nouns.

Ab'enteuer
A'raber

end'gültig
et'waig, see I — 2.

<i>I'taler</i>	<i>fort'während</i>
<i>Fau'lenzer</i>	<i>furcht'bar</i>
<i>Ge'stesgegenwart</i>	<i>leidenschaftlich</i>
<i>Ju'gendbibliothek</i>	<i>man'cherlei</i>
<i>Ju'lihitze</i>	<i>merk'würdig</i>
<i>Pronouns.</i>	<i>neu'gierig</i>
<i>der'jenige</i>	<i>not'wendig</i>
<i>un'sereiner</i>	<i>of'fenbar</i>
<i>Adjectives.</i>	<i>selbst'veständlich</i>
<i>auf'merkSAM</i>	<i>stein'reich "stony", but <i>stein-</i>reich' "very rich".</i>
<i>auf'richtig</i>	
<i>aus'serordentlicher Professor,</i> "an assistant professor. (See II, 1).	<i>ü'berflüssig</i>
<i>blau'grau</i>	<i>volks'tümlich</i>
<i>ei'nerlei</i> , as in <i>ei'nerlei</i> Farbe, to avoid the coming together of two accented syllables.	<i>voll'ständig</i>
	<i>wi'derwärtig</i>
	<i>wun'derschön</i>
<i>Adjectives with prefixes all-, gross-, hoch-, wohl-. See II—2 and I—3.</i>	
<i>all'gemein or allgemein'</i>	<i>all'geliebt</i>
<i>al'lerärmste</i>	<i>all'verehrt</i>
<i>al'lerlei or allerlei'</i>	<i>hoch'gehend</i>
<i>all'seitig</i>	<i>hoch'strebend</i>
<i>all'sehend</i>	<i>hoch'geboren</i>
<i>gross'artig</i>	<i>wohl'habend</i>
<i>hoch'deutsch</i>	<i>wohl'meinend</i>
<i>hoch'fahrend</i>	<i>wohl'riebend</i> .
<i>hoch'fliegend</i>	<i>wohl'wollend</i>
<i>wohl'achtbar</i>	<i>wohl'bedacht</i>
<i>wohl'feil</i>	<i>wohl'behalten</i>
<i>wohl'tätig</i>	<i>wohl'geboren</i>
<i>all'umfassend</i>	<i>wohl'gesetzt</i>
<i>all'waltend</i>	<i>wohl'versehen</i>
<i>Numerals.</i>	
<i>fünf'undzwanzig Mann.</i> See II—1.	
<i>drei'hundert Mann</i>	
<i>Adverbs.</i> See III — 6.	
<i>all'zulange</i>	<i>des'wegen</i>
<i>aus'serdem</i>	<i>un'sertwillen</i>
<i>aus'serhalb</i>	<i>ei'nigermassen</i>
2) The prefixes <i>ant-</i> , <i>et-</i> , <i>miss-</i> are accented in nouns.	
<i>Ant'wort</i>	

El'was (cf. *et'was*, *etwa'ig* or *et'waig*).

Miss'mut

3) *All-*, *gross-*, *hoch-*, *wohl-* are accented in compound nouns.

All'gewalt, and from it *all'gewaltig*

All'tag, and *All'tagsanzug*

Gross'eltern

Gross'fürst, and from it *gross'fürstlich*

Gross'herzogtum

Gross'macht, and from it *gross'mächtig*

Gross'mut, and from it *gross'mütig*

Gross'mutter, and from it *gross'mütterlich*

Gross'stadt, and from it *gross'städtisch*

Hoch'achtung, and from it *hoch'achtungsvoll*

Hoch'alpen

Hoch'deutsch

Hoch'mut, and from it *hoch'mütig*

Hoch'verrat, and from it *hoch'verräterisch*

Hoch'zeit, and from it *hoch'zeitlich*

Wohl'fahrt

Wohl'gefallen

Wohl'habenheit

Wohl'stand

Wohl'wollen

4) *Durch'-*, *hinter'-*, *über'-*, *um'-*, *unter'-*, *wider'-* are usually accented in nouns, unless a suffix follows:

Durch'stich but *Hinterlas'senschaft*, with suffix

Um'gegend but *Umge'bung*, with suffix

Un'terhalt but *Unterhal'tung*, with suffix

Um'stand

Wi'derspruch

5) *Ur-*, *un-* are usually accented in nouns, in simple adjectives (see II—1), and in adjectives compounded with the suffixes *-bar*, *-lich*, *-sam* with active force (see II—4).

<i>Ur'ahn</i>	<i>un'gewiss</i>
<i>ur'alt</i> or <i>uralt'</i>	<i>un'günstig</i>
<i>Ur'anfang</i>	<i>un'klug</i>
<i>Ur'form</i>	<i>un'liebenswürdig</i>
<i>Ur'kunde</i>	<i>un'mutig</i>
<i>Ur'sprung</i>	<i>un'passend</i>
<i>Un'abhängigkeit</i>	<i>un'poetisch</i>
<i>Un'ähnlichkeit</i>	<i>un'recht</i>
<i>Un'art</i>	<i>un'regelmässig</i>
<i>Un'befangenheit</i>	<i>un'ruhig</i>

<i>Un'fall</i>	<i>un'schön</i>
<i>Un'fug</i>	<i>un'schuldig</i>
<i>Un'geduld</i>	<i>un'vermögend</i>
<i>Un'gerechtigkeit</i>	<i>un'vertteilhaft</i>
<i>Un'hold</i>	<i>un'wert</i>
<i>Un'masse</i>	<i>un'würdig</i>
<i>Un'mensch</i>	<i>un'zufrieden</i>
<i>Un'zufriedenheit</i>	<i>un'bedingt</i>
<i>un'abhängig</i>	<i>un'befriedigt</i>
<i>un'angenehm</i>	<i>un'bekannt</i>
<i>un'auffällig</i>	<i>un'bewegt</i>
<i>un'fein</i>	<i>un'bewohnt</i>
<i>un'geheuer</i>	<i>un'bewusst</i>
<i>un'gern</i>	<i>un'verschämt</i>
<i>un'dankbar, un'fruchtbar</i> , with active force.	
<i>un'aufmerksam, un'bedeutsam, un'duldsam</i> , with active force.	
<i>un'ansehnlich</i> has active force.	
<i>un'ausführlich</i> has passive force but idea of actuality and not of mere possibility, "not carried out in detail".	
<i>un'empfindlich</i> has active force.	
<i>un'erfreulich</i> has active force.	
<i>un'freundlich</i> has active force.	
<i>un'glücklich</i> has active force.	
<i>un'gefährlich</i> has active force.	
<i>un'heimlich</i> has active force.	
<i>un'tauglich</i> has active force.	

6) Some foreign nouns tend to initial accent.

<i>In'finitiv or Infinitiv'</i>
<i>In'dikativ or Indikativ'</i>
<i>Kon'junktiv or Konjunktiv'</i>
<i>Ak'tiv but Akti'vum</i>
<i>Po'sitiv or Positiv'</i>
<i>Kom'parativ or Komparativ'</i>
<i>Su'perlativ or Superlativ'</i>

7) Separable verbs are accented on the prefix (see II—7).

<i>durch'blicken</i> , "to look thru".
<i>ü'bersetzen</i> , "to ship over" etc.
<i>um'ziehen</i> , "to change clothes, to move" etc.
<i>un'terbreiten</i> , "to spread under".
<i>wie'derholen</i> , "to bring back".

8) Nouns derived from separable verbs have initial accent.

<i>Vor'fall from vor'fallen.</i>
<i>An'fang from an'fangen, and Tagesan'fang.</i>

II. MEDIAL ACCENT.

1)	<i>Gramma'tik</i>	<i>Kapi'tel</i>
	<i>Jahrhun'dert</i>	<i>Leibe'gene</i>
	<i>Jahrtau'send</i>	
	<i>fünfunzwan'zig, dreihun'dert etc.</i>	See No. I., 1.
	<i>Umge'bung</i>	<i>etwa'ig or et'waig</i>
	<i>Viertelstun'de</i>	<i>leben'dig</i>
	<i>Wachol'der or Wach'older</i>	<i>unabläs'sig</i>
	<i>Holun'der</i>	<i>ungeheu'er</i>
	<i>augenblick'lich, with emphatic accent.</i>	<i>vollkom'men or voll'kommen</i>
	<i>ausseror'dentlicher Professor,</i> = "of extraordinary merit".	<i>vortreff'lich, with emphatic accent</i>
2)	<i>All-, gross-, hoch-, wohl-,</i> are usually unaccented in adjective compounds. Cf. No. I., 1, and III., 3.	<i>willkom'men</i>
	<i>allmächt'ig</i>	<i>hocha'd(e)lig</i>
	<i>allmäh'lich</i>	<i>hochwei'se</i>
	<i>alljähr'lich</i>	<i>hochzuvereh'rend</i>
	<i>alltäg'lich</i> and from it <i>Alltäg-lichkeit</i>	<i>hochwohl'geboren</i> but <i>hoch'geboren</i> (see I., 1).
	<i>allwis'send</i>	<i>wohlan'gebracht</i>
	<i>grossbritan'nisch</i> from <i>Gross-britan'nien</i>	<i>wohle'del</i>
	<i>hochacht'bar, with passive force</i>	<i>wohlwei'se</i>
3)	<i>Ur-</i> is usually unaccented in adjectives. (See No. I., 5).	
	<i>urkräf'tig</i>	
	<i>urplötz'lich</i>	
	<i>ursprung'lich</i>	
4)	<i>Un-</i> is usually unaccented in adjectives ending in <i>-bar, -lich, -sam</i> with passive force. (See No. I., 5).	
	<i>unausführ'bar, with passive force.</i>	
	<i>unannehm'bar, with passive force.</i>	
	<i>unantast'bar, with passive force.</i>	
	<i>unbemerkt'bar, with passive force.</i>	
	<i>unfehl'bar, with passive force.</i>	
	<i>unles'bar, with passive force.</i>	
	<i>unaufhalt'sam, with passive force.</i>	
	<i>unbeug'sam, with passive force.</i>	
	<i>unbieg'sam, with passive force.</i>	
	<i>unaufhör'lich, with emphatic accent.</i>	
	<i>unausführ'lich, with passive force, the idea of possibility.</i>	
	<i>unaussteh'lich, with passive force.</i>	
	<i>unbeschreib'lich, with passive force.</i>	

unend'lich, with no passive force, but emphatic accent.

unentgelt'lich, with passive force.

unergründ'lich, with passive force.

unerforsch'lich, with passive force.

unerläss'lich, with passive force.

unermüd'lich, with passive force.

unglaub'lich, with passive force.

unmög'lich, with emphatic accent.

unverwüst'lich, with passive force.

unverzüg'lich has emphatic accent.

5) Past participles with *un-*.

ungelo'gen

unbeschäf'tigt

ungese'hen

unerwar'tet

unverschul'det

6) The following adverbs do not have final accent. (See No. III., 6).

abhan'den

auseinan'der, miteinan'der, nebeneinan'der, zueinan'der

mittlerwei'le

nachgera'de

zeitle'bens

7) Inseparable verbs have root accent.

durchblick'en, "to penetrate with one's glance".

übersetz'en, "to translate".

umzieh'en, "to surround".

unterbrei'ten, "to lay before, submit".

wiederho'len, "to repeat".

8) Nouns derived from inseparable verbs have root accent. (See III., 4).

Thus:

Vollzieh'er, Vollzieh'ung from *vollzieh'en*.

III. FINAL ACCENT.

1) *Erz-* is usually unaccented in nouns and adjectives.

Erzdieb' but *erzdumm'*

Erzfeind' but *Erz'bischof*

Erznarr' *Erz'herzog*

Erzscheml' *Erz'priester*

2) The suffixes *-ei*, *-lei* are usually accented.

Bäckerei' *Hilligenlei'*

Liebhaberei' *Lorelei'*

Schriftstellerei' but *Stadt'l'polizei* *mancherlei'* or *man'cherlei'*

3) Adjectives with final accent are:

hochfein' *hochbeglückt'*

offenbar' or *off'enbar* *hochbejahr'l'*

<i>steinreich'</i> "very rich". See <i>stein'reich</i> "stony".	<i>hochgeehrt'</i>
<i>allgerecht'</i>	<i>hochgelehrt'</i>
<i>hochbegabt'</i>	<i>hochverdient'</i>
4) With final, or root accent, are nouns derived from inseparable verbs. <i>Vollzug'</i> from <i>vollzieh'en</i> . See <i>Vor'fall</i> from <i>vor'fallen</i> . (No. I., 8). <i>Vollzieh'er</i> (See II., 8). <i>Vollzieh'ung</i> (see II., 8).	
5) With final accent are: <i>Vierteljahr'</i> but cf. <i>Halb'jahr</i> <i>Jahrzehnt'</i> but cf. <i>Jahrtau'send</i> .	
6) Compound adverbs and interjections are usually accented on the last syllable, as the interjections <i>gottlob'</i> , <i>juchet'</i> . <i>allerdings'</i> <i>ausserdem'</i> or <i>aus'serdem</i> <i>bergauf'</i> <i>damit'</i> , but <i>da'mit</i> when the demonstrative force is felt. <i>dadurch'</i> , but <i>da'durch</i> when the demonstrative force is felt. <i>darin'</i> but <i>da'rín</i> when the demonstrative force is felt. <i>darauf'</i> but <i>da'rauf</i> when the demonstrative force is felt. <i>dazu'</i> <i>durchaus'</i> <i>einmal'</i> "once upon a time", but <i>ein'mal</i> "once" i. e. not twice. <i>hervor'</i> <i>indem'</i> , also <i>nachdem'</i> <i>kurzweg'</i> <i>ohnehin'</i> <i>obgleich'</i> <i>obschon'</i> <i>ringsum'</i>	<i>ringsumher'</i> and <i>nebenher'</i> <i>sobald'</i> <i>sogar'</i> <i>sowie'</i> <i>stromab'</i> <i>trotzdem'</i> <i>überall'</i> , also <i>ü'berall</i> <i>überhaupt'</i> <i>umsonst'</i> <i>unterdes'</i> , but <i>unterdes'sen</i> <i>unterwegs'</i> <i>vielmehr'</i> <i>vielleicht'</i> <i>vorderhand'</i> <i>vorher'</i> , also <i>vor'her</i> in contrast to <i>nach'her</i> . <i>vorlieb'</i> <i>weithin'</i> <i>weshalb'</i> <i>wiewohl'</i> <i>wobei'</i> <i>zuallererst'</i>

Additional information in regard to accentuation in German may be obtained from such books as Behaghel, "Die deutsche Sprache"; Curme, "A Grammar of the German Language"; Hempl's "German Orthography and Phonology"; W. Viëtor, "Deutsches Lesebuch in Lautschrift", and from any good German dictionary which indicates accent.

Zur Methodik des Aufsatunterrichts.*

Von Adolf Henseling, Leipzig.

Ziel des Unterrichts ist: Die Fähigkeit, eigene Gedanken im Zusammenhang richtig und schön zum Ausdruck zu bringen, zunächst mündlich, dann auch schriftlich. Das fordert drei Dinge:

1. Bildung eigener zusammenhängender Gedanken;
2. Formulierung derselben in sprachlichem Zusammenhang;
3. Verarbeitung dieser vorläufigen Formulierung zu grösserer Einheit, Schönheit und Richtigkeit. Dies Ganze hat man nun oft genug als ein erst auf der Oberstufe zu erreichendes Ziel hingestellt und die Forderungen für die Unterstufe in der Theorie und mehr noch in der Praxis stark herabgemindert. Vielen genügt es hier, wenn die Kinder in vollständigen Sätzen antworten. Der eigentliche Aufsatunterricht verläuft dann häufig so, dass der Lehrer mit dem fertigen Aufsat im Kopfe vor die Kinder hintritt und diesen Satz für Satz entwickelt. Wenn es gut geht, macht er im Verlauf dieser Entwicklung einige Konzessionen an das, was die Kinder bringen. Im ganzen ist der Aufsat sein Werk; zwar haben die Kinder alles selbst gefunden, aber sie haben mit mehr oder weniger grober Beihilfe des Lehrers nur gefunden, was in dessen Kopfe war. Das ist ein Fehler, der nicht nur hier, sondern auf allen Gebieten des Unterrichts noch ausserordentlich häufig unserer entwickelnden Methode anhaftet. Darin liegt zwar, wenn man's mit der Fragetechnik ernst nimmt, ein gutes Stück Selbsttätigkeit der Kinder, die ihnen denn auch Freude macht; ich meine aber, wir müssen heute nicht bloss in der Theorie, sondern vor allem in der Praxis zu einer viel weiteren und lebendigeren Aktivität der Kinder kommen, und das auch und zuerst auf der Unterstufe. Rudolf Hildebrands Klage, dass die Kinder draussen reden, lebendig, frisch und zusammenhängend, im Schulzimmer aber stottern und stammeln, trifft auch heute leider noch sehr oft zu. Die Aufsatztunde ist nun eine der bei weitem geeignetsten, um lebhaftem Redefluss aus individuellem Interesse heraus Raum zu verschaffen. Gerade, weil ihr Ziel im ganzen ein formales ist, wird es möglich, den Kindern die Herbeischaffung des Inhalts zu überlassen; dann können sie auch die sprachliche Formung zum grössten Teil selbst übernehmen; dann kann auch jedes Kind eine nach Inhalt und Form durchaus selbständige und individuelle Arbeit leisten. Die grösste Schwierigkeit, die dem — vor allem auf der Unterstufe — beim schriftlichen (nur beim schriftlichen) Aufsat im Wege steht, ist der Mangel der nötigen orthographischen Sicherheit. Trotz dessen die individuelle Selbsttätigkeit und die gemeinsame Arbeit der Klasse mit möglichster Zurückhaltung der Hilfen vonseiten des Lehrers möglich zu machen, sind wohl schon mancherlei Vorschläge gemacht worden. Diese will ich natürlich nicht bekämpfen, sondern höchstens ergänzen. Auch meine ich nicht, dass der Weg, den ich nachher schildern will, bei allen Aufsätzen angewandt werden soll. Ich halte es vielmehr für wünschenswert, dass nicht alle Aufsätze nach einer Methode zustandekommen. Manchmal wird dieser, manchmal jener Weg sich als zweckmässig erweisen, manchmal wohl auch der, den ich nun schildern will. Statt allgemeiner Ausführungen wird das beste wohl ein konkretes Beispiel sein: Ein Bericht über eine wirklich gehaltene Stunde, ein Bericht natürlich,

* Aus „Deutsche Schulpraxis“.

der nichts beschönigt und ändert, sondern ganz und treu den Verlauf der Stunde wiedergibt.

Ich denke hier ans zweite Schuljahr. Das Hauptgewicht liegt ja überall, und hier ganz besonders, auf den mündlichen Aufsatztübungen. Ich habe zunächst einige Monate nur solche getrieben und bin dann erst zur schriftlichen Fixierung übergegangen. Den zweiten Aufsatz, den ich niederschreiben lassen wollte, dachte ich mir als einen kurzen Bericht über das, was das Kind am Morgen, vor Beginn der Schule, zu tun hat. Ich wählte deshalb die Überschrift: „Frühmorgens“. Das ist kein sehr bestimmtes Thema, wie man's heute oft fordert. Ich halte aber gerade auf dieser Stufe solche weite Fassung für gut, unter Umständen sogar für nötig, um wirklich individuelle Leistungen zu ermöglichen.

Ich begann also meine Deutschstunde, indem ich an die Tafel schrieb: „Frühmorgens“. Während ich schrieb, meldete sich schon ein Knabe: „Ach, das soll wohl ein Aufsatz werden? — „Ja! Nun überlegt euch etwas!“ Während die Kinder nachdenken, lege ich Papier und Bleistift zurecht, um alles, was sie nachher bringen werden, stenographisch festzuhalten. Nach wenigen Minuten melden sich schon eine Reihe Kinder, die „erzählen“ wollen. Ich lasse 5—8 berichten, was sie sich ausgedacht haben und schreibe alles wortgetreu nach. Diesmal erhielt ich folgendes:

A. (Recht schwach, vor allem sprachlich noch zurück) :
„Frühmorgens ist schön, — weil die Sonne scheint!“

B. (Auch ein schwach beanlagter Schüler) :

„Ich stehe früh auf und zieh mich an. Dann geh ich raus aus dem Zimmer und geh in das andere Zimmer und trinke Kaffee. Nachher nehme ich den Mantel und ziehe mich an, und die Mütze, die setze ich mir oben drauf. Dann nehme ich den Schirm in die Hand. Dann nehme ich den Ranzen auf, und nachher gehe ich in die Schule.“

C. (Auch sonst schüchtern und unselbstständig; hatte aber die Hand gehoben) :

„Herr H., ich wollt's ganz genau so machen!“ Auf meinen Einwand, dass doch „manche Wörter anders werden“, erwiderte er mit dem naivsten Ausdruck vollständiger Überzeugung: „Nein, ganz genau so!“ Ich ließ ihn deshalb bis zum nächsten Tag in Ruhe und erhielt dann noch einige ganz leidliche Sätze von ihm, die aber hier nicht hergehören.

D. (Denkt gern, hat gutes Gedächtnis, weiß sonst oft sehr ausführlich zuerzählen) :

„Frühmorgens geht im Herbste die Sonne spät auf; und geht immer einen kleineren Bogen als im Sommer.“

E. (Zeigt sich, besonders im Anschauungsunterricht, als ein guter Beobachter, der immer etwas gesehen hat) :

„Frühmorgens ging ich einmal in den Anlagen. Da sah der Rasen ganz weiß aus: und als ich richtig hinguckte, da waren es lauter kleine, weiße Perlchen.“ (Beifall der anderen: „Ach, das ist der Reif gewesen.“ Zwei oder drei Tage vorher hatte es zum erstenmal gereift).

F. „Frühmorgens, da gehe ich in die Schule; und wenn die Stunde erst anfängt, dann lernen wir. Dann, wenn die Schule aus ist, da gehen wir um 11 nach Hause.“ Gleich darauf meldet er sich noch einmal: „Nein, lieber so:“

„Frühmorgens, wenn ich aufwache, da ziehe ich mich an und gehe in die andere Stube und trinke Kaffee. Dann gehe ich in die Schule.“

G. (War wenige Tage vorher neu eingetreten; meldete sich, wagte dann aber doch noch nicht, seinen „Aufsatz zu erzählen“; jetzt zeigt er sich schon recht lebhaft).

H. (Sehr lebhaft und begabt, zu wortreich):

„Frühmorgens, wenn ich aufstehe, da bin ich noch furchtbar verschlafen. Wenn ich nicht mehr verschlafen bin, dann stehe ich erst richtig auf. Heute früh aber, da lag etwas vor meinem Bette — neben meinem Bette. Da war ich aber fix raus, weil es Schokolade war. Da bin ich aufgestanden und habe mich gewaschen. Dann trank ich langsam Kaffee und ass etwas dazu. Dann habe ich den Ranzen zurecht gemacht und dann bin ich fortgegangen und dann gefahren. Dann war ich in der Schule und habe die Bücher abgeholt.“ (Hatte an dem betreffenden Morgen aus einem anderen Zimmer Bücher holen müssen).

„So — den schönsten Aufsatz wollen wir aufschreiben! (Jubel!) Welcher gefällt Euch am besten?“ Im ersten Augenblick wollte von den „Autoren“ jeder das eigene Werk herausstrecken; im nächsten teilten sich schon die Stimmen hauptsächlich zwischen E. und H. Bei letzterem wirkte offenbar seine von allen anerkannte geistige Überlegenheit als Primus mit. Ich liess mir nun Gründe nennen. „M., warum gefällt dir denn E.'s Aufsatz?“ „Ja, das war hübsch, da denkt man gleich dran, dass nun bald der Winter kommt!“ Darauf E.: „Ja, Herr H., darum habe ich das auch erzählt!“ Daneben kamen natürlich auch Urteile wie: „Das war hübsch kurz!“ oder: „H. hat recht viel erzählt!“ oder: „E. hat nicht soviel „und“ gesagt!“ Nun fragte einer, „welcher“ mir denn am besten gefallen hätte, den wollten wir schreiben. Ich sagte: „Gefallen haben mir eigentlich alle, aber am besten der Aufsatz von E. E. hat hübsch seine Augen aufgemacht!“ Darauf eifrige Zustimmung. Ich las nun den Aufsatz noch einmal vor. „Wir können nun freilich noch manches besser machen!“ Aus der nun folgenden regelrechten Debatte ist besonders erwähnenswert der Vorschlag: „Wir müssen noch sagen, dass nun bald der Winter kommt!“ Ein anderer wollte eine radikale Kürzung beantragen: Wir können doch einfach sagen: „Frühmorgens.....Anlagen. Da sah ich Reif auf der Wiese!“ Da wird's noch kürzer. Darauf regte sich aber E. ganz energisch: „Nein, so war's ganz genau, wie ich's erzählt habe! Erst, von weitem, sah's nur ganz weiss aus. Wie ich dann binkam, da guckte ich genau hin, und da habe ich erst gesehen, dass das lauter kleine, weisse Perlchen waren. Dann dachte ich erst, dass nun bald der Winter kommt!“*) Nun wurde Satz für Satz beraten. Wer etwas „anders ausdrücken“ wollte, meldete sich. Ich hatte nur zu leiten, nahm an, lehnte ab, machte Einwände oder forderte die anderen zur Beurteilung eines Vorschlages auf, wies auch hier und da auf einen Ausdruck hin, der mir nicht gefiel, um Besserungsvorschläge anzuregen. Dann las ich den so gewonnenen Aufsatz — bei dem also alle Verbesserungen von den Kindern stammten — vor und „stellte das Ganze nochmals zur Debatte.“ Nach einigen kleinen Änderungen, die jetzt noch gemacht wurden, lautete der Aufsatz:

„Frühmorgens ging ich einmal durch die Anlagen. Da sah der Rasen ganz weiss aus. Als ich genau hinsah, erblickte ich lauter kleine, weisse Perlchen. Da freute ich mich, dass der Winter bald kommt.“

Diese Sätze schrieb ich an die Tafel. Dabei liess ich mir die schwierigeren Wörter sowie einige leichtere (von schwächeren Schülern) buchstabilierend

*) Ein anderer meinte: „Ja, so ist's auch viel schöner!“ worauf allgemeine Zustimmung.

diktieren. Das Ganze wurde nochmals gemeinsam gelesen, dann von einzelnen (mit abgewandtem Gesicht) frei wiederholt. Zuletzt wurden die schwierigeren Wörter noch einmal ganz kurz betrachtet und dann ins Tagebuch diktiert. Damit fand die Stunde ihren Abschluss. Eine der nächsten Stunden wurde zur Reinschrift verwendet: Die Kinder gaben mir jeden Satz an, den ich dann diktierend vorsprach, dann deutlich nachsprechen und gemeinsam schreiben liess.

Die methodischen Hauptmomente sind somit:

1. Individuelle Produktivität der Kinder;
2. Individuelle Beurteilung der einzelnen Leistungen;
3. Gemeinsame Arbeit an der Vollendung und Verbesserung des gewählten Aufsatzes. („Debatte.“)
4. Beschränkung des Lehrers auf die äussere Leitung,

Die methodischen Hauptstufen der Lektion:

1. Angabe des Ziels (des Themas) in vertütlismässig weiter Fassung. Hier wird in allen Fällen
2. ein gemeinsames Stoffsammeln folgen müssen; „wer weiss etwas, das wir schreiben müssen?“

Dem würde dann

3. die „Ordnung“ folgen, wobei wieder die Kinder solche „Ordnungen“ aufstellen können. Den besten Vorschlag nimmt der Lehrer an, eventuell auch nach Debatte.

Konnte Punkt 2. und 3. bei dem oben gewählten Beispiel wegfallen, so folgt, hier unmittelbar nach Angabe des Themas; sonst, nachdem die gewonnene „Ordnung“ (Disposition) an die Tafel geschrieben worden ist,

4. Das „Überlegen“; die Stufe der eigentlichen Produktion, an der bei den ersten Versuchen mündlicher Aufsätze naturgemäß nur die Lebhafteren (durchaus nicht immer die Begabtesten), sehr bald aber alle mit lebendiger Freude teilnehmen. Auch anfänglich sehr zaghafte Kinder, z. B. der oben mit A. benannte Knabe, der am Anfang des Schuljahrs stets zu weinen anfing, wenn er antworten oder gar lesen sollte, gewinnen nach meinen Erfahrungen sehr bald den Mut zur Teilnahme. A. z. B. habe ich seit den grossen Ferien nie weinen, desto öfter lachen sehen; er „macht immer ganz zuversichtlich mit, obgleich er selbst weiss, dass die anderen fast immer viel besseres leisten als er.“

Dem Überlegen folgt

5. das „Erzählen“. Dass hier in Klassen von 40 oder 50 Kindern jedesmal nur ein geringer Teil der Kinder zum Wort gelassen werden kann, ist klar. Sollte der Lehrer aber vergessen, dafür zu sorgen, dass im Verlauf mehrerer Aufsatztunden*) alle Kinder einmal zu solcher Beteiligung kommen, so würden ihn die übersehenden jedenfalls sehr lebhaft an seine Unachtsamkeit mahnen.
6. Die gemeinsame Beurteiligung und Wahl eines Aufsatzes zur Aufzeichnung.

*) Ich setze voraus, dass ausser den schriftlich zu fixierenden auch sonst möglichst oft mündliche Aufsätze gemacht werden, teils im Anschluss an Lesestücke, teils im Anschauungsunterricht als „Verarbeitung“ im Sinne R. Seyferts.

7. Die gemeinsame Vervollkommnung des gewählten Aufsatzes, wobei unter Umständen erst
 - a) der Inhalt („Was er erzählt hat“), dann
 - b) die Form („Wie er's erzählt hat“) zu betrachten wäre.
8. Die orthographische Besprechung, deren offensichtliche Notwendigkeit in Rücksicht auf das bevorstehende Niederschreiben auch lebhafte aktive Beteiligung der Kinder hervorruft.
9. Vorbereitendes Übungsdiktat der neu aufgetretenen Wörter.
10. Daran lässt sich häufig eine Hausaufgabe schliessen: Aufsuchen ähnlicher oder verwandter Wörter, Aufschreiben des Aufsatzes aus dem Kopfe und dergl.
11. Die Reinschrift.

Der hier geschilderte Weg ruft bei den Kindern nach meinen Erfahrungen sehr lebhafte Freude und rege Beteiligung auch bei solchen hervor, die sonst sehr zurückhaltend sind. Es kommen sehr bald einzelne mit der Anfrage, ob sie zu Hause statt der Schularbeiten oder auch ausser (!) den Schularbeiten einen Aufsatz selber machen dürfen. Es kommen Vorschläge und Themen zu neuen Aufsätzen ziemlich reichlich. Sind einzelne Schüler mit besonders guten Leistungen hervorgetreten, können sie natürlich ihren Aufsatz statt des allgemein bearbeiteten schreiben. Jeder freut sich, wenn er etwas zu erzählen weiß, was den anderen und dem Lehrer nach Inhalt oder Form gefällt. Jeder arbeitet aus sich heraus, verarbeitet ein Stück eigenster Erfahrung. Die Freude an diesen mannigfaltigen individuellen Produktionen teilen alle, der, der redet, und die, die hören. Der Lehrer teilt sie wohl auch, gewinnt aber zu allem anderen noch durch die stenographische Nachschrift ein bleibendes wertvolles Material zur intimeren Kenntnis der Individualitäten seiner Kinder.

Dass endlich solche Art des Aufsatzunterrichtes sehr leicht auf die Mittel- und Oberstufe mit entsprechenden Änderungen zu übertragen ist, darauf brauche ich wohl nur hinzuweisen. Vor allem wird natürlich nach einiger Zeit das Diktat des Aufsatzes wegfallen und dafür auch die schriftliche Fixierung von allen Kindern mehr und mehr selbständig und individuell geleistet werden können.

Ausserordentlich wertvoll ist es natürlich, mit dem freien Aufsatz die freie Zeichnung zu verbinden: als Illustration zum Aufsatz. Also: „Wir wollen nun zu dem Aufsatz ein Bild malen!“ Jeder erhält ein Blatt Papier. Ohne jedes weitere Wort geht jeder eifrig ans Werk. Selbst Kinder, die beim ersten Versuch nur zaghaft sagen: „Ich bring nichts!“ werden sehr bald von der allgemeinen Schaffensfreude angesteckt. Wer fertig ist und mir zu seinem Bilde „noch etwas erzählen“ will, bringt sein Blatt zu mir ans Pult. Dadurch erhalte ich zu jedem Bilde einen ganz freien Kommentar, der wieder stenographisch als Unterschrift dazu festgehalten wird und die wertvollste Grundlage zu einer einwandfreien psychologischen Interpretation liefert. Kein Kind hat sich durch mein Schreiben auch nur im mindesten stören lassen. Vielmehr zeigt sich überall der lebhafte Wunsch, alles zu erklären und alle Schönheiten und Einzelwirkungen ins rechte Licht zu stellen. Sehr selten habe ich bei der Illustration der Aufsätze gefunden, dass einzelne bei dem eigenen Aufsatze blieben. Der allgemein bevorzugte wurde auch allgemein illustriert. Darum lasse ich das Malen jetzt zumeist nach Beendigung der Reinschrift stattfinden.

Worauf mir's hier wie sonst überall vor allem ankommt, das ist die Anregung der Kinder zu freier und fröhlicher Produktion, wo dazu nur immer Raum bleibt. Freudiges Schaffen, individuelle Leistungen, und seien sie zunächst noch so bescheiden, müssen mehr und immer mehr die Grundlage unserer Päd-

gogik werden. Dann wird auch die notwendige rezeptive Arbeit von den Kindern mit viel mehr lebendiger, aktiver Teilnahme geleistet werden. Dass die Kinder in der eigenen Arbeit, wie an der Anteilnahme an dem, was nun die anderen liefern, eine unablässige Freude haben und gar nicht müde werden, zu schaffen oder jubelnd zu begrüßen, was der Nachbar schafft, das wird mir jeder glauben, der die Kinder kennt. Das schönste aber, das ich bei alledem immer und immer wieder beobachten konnte, ist: wie ehrlich Kinder urteilen, wie neidlos und fröhlich sie die bessere Leistung anerkennen und bewundern!

Berichte und Notizen.

I. Jahresversammlung der „Modern Language Association of America“.

Die 28ste jährliche Versammlung der „Modern Language Association of America“ fand statt in New York und zwar im College of the City of New York. Die Sitzungen fingen am 28. Dezember 1910 an und dauerten drei volle Tage, für welche ein ausgedehntes, interessantes Programm vorbereitet war. Nachdem der stellvertretende Präsident des City College — Präsident Finley war zur Zeit in Frankreich, wo er Vorlesungen hielt — die Mitglieder und deren Freunde im Namen des Instituts begrüßt hatte, und nachdem die übliche Geschäftsordnung erledigt war, ging man unter dem Vorsitz des Präsidenten der Vereinigung, Herrn Professor Brander Matthews, zur Tagesordnung über. Unter den dargebotenen Abhandlungen waren viele von nur speziellem Interesse; von solchen, die allgemeineres Interesse erweckten, seien erwähnt Joseph L. Tynan's "The Influence of Greene on Shakespeare's Earlier Romance", Professor Livingston's (Cornell) "Aspects of the Seicento", Professor McKenzie (Yale), "The Text of Petrarch", Dr. Fogel (Pennsylvania), "Survivals of Germanic Heathendom in Pennsylvania", Professor Stoll (Western Reserve), "Shylock", Professor Remy (Columbia), "The Question of the Origin of the Thannhäuser Legend", und Professor Warren (Yale), "The Troubadour Canso and Latin Lyric Poetry". Am Abend des ersten Sitzungstages hielt Professor Matthews eine Ansprache über "The Economic Interpretation of Literary History", worin er die Wechselwirkungen zwischen Literatur und wirtschaftlichen Verhältnissen erörterte; danach wurde den Mitgliedern ein Empfang im Hauptgebäude des City College gegeben. In der zweiten Sitzung hielt Professor Hale von Chicago einen höchst anregenden Vortrag über die Notwendigkeit, in Sachen der Grammatik eine mehr einheitliche Terminologie zu erzielen; ganz besonders legte er dies klar in bezug auf die Syntax. Am Abend dieses Tages wurde für die Herren der Association ein „Smoker“ veranstaltet und zwar in den Räumlichkeiten des Arions. Für leibliche Genüsse war hinreichend gesorgt, aber auch der geistige Genuss fehlte nicht, denn Herr Edward M. Shephard erschien, wenn auch etwas spät, und gab einen "Smoke talk" zum besten, worin er den kulturellen Wert jedes sprachlichen Unterrichts betonte. Die Damen wurden zu gleicher Zeit in etwas anderer, aber nicht weniger gediegener Weise von Frau Mott unterhalten, allerdings nicht im Arion. In der am 30. Dezember stattfindenden Geschäftssitzung wurde Professor Mott vom College of the City of New York zum Präsidenten für das kommende Jahr gewählt, und es wurde beschlossen, die nächste Versammlung zu einer "joint session" zu machen. Der Versammlungsort ist noch nicht bestimmt.

Columbia University, N. Y. City.

Arthur F. J. Remy.

II. Korrespondenzen.

Cincinnati.

„Versprechen und halten, ziemt Jungen und Alten“ — dieses schöne Sprichwort kennt ein richtiger amerikanischer Politiker natürlich nicht, oder es hat wenigstens für ihn keine Giltigkeit, selbst wenn er das Versprechen schriftlich gegeben hat. Das trifft auch auf manche Volksvertreter oder Gesetzegeber zu, die leider auch mehr gewöhnliche Politiker als Staatsmänner sind. Vor der letzten Herbstwahl haben sich die meisten unserer Staatsrepräsentanten zugunsten der Vorlage erklärt, die den grossen und kleinen Städten des Staates in bezug auf die Trinkfrage oder persönliche Freiheit das Selbstbestimmungsrecht (home rule) geben sollte. Auch ein Gesetz zur Sicherung des deutschen Unterrichts, sowie ein solches zur Einführung und Erweiterung des Turnunterrichts im ganzen Staate war uns versprochen worden. — Alle drei Vorlagen gingen in der Legislaturzeit seit Januar schmählich verloren! Die „Home rule“-Bill wurde mit einer kleinen Majorität niedergestimmt, um unseren ehrstichtigen Gouverneur und seinen Präsidentschafts-Boom nicht in Verlegenheit zu bringen. Dieser Herr hatte die Macht, die Vorlage durchzusetzen; allein als geriebener Politiker wollte er in der heiklen Trinkfrage keine Farbe bekennen. Die beiden anderen Vorlagen wurden von dem Ausschuss für Schulangelegenheiten, wohin sie verwiesen waren, abgetan — sie wurden ebenfalls zu Niederlagen für das freisinnige und fortschrittliche Element des Buckeyestaates.

In der letzten Sitzung des hiesigen deutschamerikanischen Staatsverbandes herrschte über die Hinterlistigkeit und Wortbrüchigkeit verschiedener unserer Volksvertreter hochgradige Entrüstung. Wenn dieser vollauf berechtigte Zornesmut bis zur nächsten Staatswahl vorhält, dann wird mit ethlichen Herren Politikern gründliche Abrechnung gehalten werden, denn der deutschamerikanische Staatsverband von Ohio ist eine nicht zu unterschätzende Macht. Wenn man nur im voraus auch die Garantie hätte, dass die nächsten Erwählten des Volkes treuer und zuverlässiger sind! Wenn? —

Über unsere gegenwärtige Staatsgesetzgebung ist jedoch auch etwas Rühmenswertes zu berichten, das an dieser Stelle gerne erwähnt werden soll. Die deutschen Mitglieder (und solche deutscher Abstammung) des Senats und des Repräsentantenhauses haben im letzten Monat unter sich einen „Deutschen Club der Legislatur“ gegründet, der bereits über vierzig Vertreter zählt. Die Hauptbestimmungen der Konstitution, aus denen hervorgeht, welch' hohe Ziele sich der Club gesetzt hat und wofür ihm die volle Anerkennung des gesamten Deutschtums im Staate gebührt, sind folgende:

„Der Club hat den Zweck, deutsche Ideale zu pflegen, als da sind deutsche Sprache, deutsches Turnen, deutscher Gesang und deutsche Vorträge, sowie liberale Lebensanschauung. Als erstes Mittel hierzu sei bestimmt, dass die Geschäftsverhandlungen nur in deutscher Sprache geführt werden sollen; die englische Sprache ist erlaubt, wenn nötig. Ferner ist es die Aufgabe dieses Klubs, mit allen ehrlichen Mitteln dahin zu wirken, dass der deutsche Sprachunterricht in den öffentlichen Schulen immer mehr und mehr vervollkommen wird, bis er mit der englischen Sprache gleichberechtigt im Unterricht steht; dass in allen öffentlichen Erziehungsanstalten ein systematischer Turnunterricht nach pädagogischen Prinzipien eingeführt und betrieben wird; dass die deutsche Sprache sowie der Turnunterricht in unseren Lehrerbildungsanstalten so gelehrt wird, dass die zukünftigen Lehrer darin, genau wie in anderen Fächern, Unterricht erteilen können. Da die deutsche Presse als ein bedeutender Faktor in der Erhaltung und Verbreitung der deutschen Sprache und deutscher Lebensanschauung zu betrachten ist, so ist es unsere Pflicht, dieselbe in ihrer Tätigkeit kräftigst zu unterstützen. Um das Interesse für obige Bestrebungen rege zu halten, sollen in dem Club Vorträge über deutsche und deutschamerikanische Geschichte stattfinden. Zur Förderung der Geselligkeit soll deutscher Gesang im Club gepflegt werden. Dieser Club soll in nahe Verbindung treten mit Klubs gleicher Stellung in anderen Staaten, um so eine nationale Verbindung zu schaffen.“

Es ist sehr zu bedauern, dass dieser deutsche Klub mit den schönen Idealen bisher keine erfreulicherer Resultate in unserer Legislatur erzielt hat, als ein- gangs dieser Korrespondenz berichtet wurde. Hoffentlich wird sich sein Einfluss in Zukunft mehr geltend machen.

Anfangs dieses Monats wurde hier vom deutschamerikanischen Staatsverband, mit Herrn John Schwaab an der Spitze, sehr eifrig für das *Pastorius-Denkmal* gesammelt. Unser Deutschtum wird die sich selbst gestellte Aufgabe, für das zu errichtende Denkmal \$1000 aufzubringen, sicherlich lösen; denn über die Hälfte davon ist bereits gezeichnet.

Viel weniger günstig wird dagegen hier das Ansinnen der New Yorker Staatszeitung aufgenommen, dass die Präsidenten und Sekretäre aller deutschen Vereine Amerikas eine Denkschrift unterzeichnen sollen, die in prachtvoller Ausstattung und in Form eines Albums Herrn Carnegie überreicht werden soll „als ein Zeichen der Hochschätzung der Deutschamerikaner für seinen grossherzigen Beitrag zu dem Heldendorf in Deutschland.“ Man fragt sich mit Recht: warum sollen wir danken für ein Geschenk, das der eiserne Friedensengel dem alten Vaterlande macht? Und warum lässt der Stahlkönig nicht zuvörderst den Arbeitern in seinen Bergwerken und Eisenfabriken solche Löhne zahlen, dass sie menschenwürdig leben können? Das Reklame-Unternehmen der N. Y. Staatszeitung, oder vielmehr ihres Eigentümers, findet hier kein freundliches Entgegenkommen.

Am 11. März hielt die Cincinnati Turngemeinde in der Musikhalle ihr jährliches Schauturnen ab, womit dieses Mal gleichzeitig das silberne Jubiläum ihres tiefthigen Leiters Gustav Eckstein verbunden war. Ein Vierteljahrhundert hat Freund Eckstein mit anerkanntem Erfolge als Turnlehrer in Amerika gewirkt und dabei allezeit die deutsche Sprache hochgehalten. Bei ihm wird bis zum heutigen Tage nur deutsch auf dem Turnplatz gesprochen. Möge er noch viele Jahre zum Segen der deutschamerikanischen Turnerei tätig sein!

E. K.

Madison, Wis.

Zur hundertjährigen Geburtstagsfeier des grossen Mecklenburgers Fritz Reuter fand sich in der Turnhalle zu Madison eine zahlreiche Menschenmenge ein, und unter ihnen viele alte Männer, denen man die plattdeutsche Abstammung, den bieder-

ren Humor und die knorrige Eigenheit aus den Gesichtszügen lesen konnte. Der Festredner des Abends, Professor Voss von der Universität Wisconsin, wusste in seiner Rede, die er in plattdeutscher Sprache hielt, den Ton zu finden, der dem Geiste seines Themas und seiner Zuhörer am engsten angepasst war. Ihm gelang es, durch seinen eigenen kräftigen Humor und seine schlichte Innigkeit eine Stimmung zu schaffen, die seine Zuhörer ergriff und sie zu einer wahren Reutergemeinde umgestaltete. Da war nichts von gelehrtem Prunk mit Bücherangaben und Zitaten, nichts von einer über dem Volksverständ sich erhebenden Dozentenweisheit. Es ist eine grosse Kunst, wenn ein Professor es versteht, sich dergestalt mit dem Volk in Fühlung zu setzen. Wir bedürfen mehr Redner dieser Art, denn durch sie wird im Herzen des Volkes die Liebe für seine Dichter wachgehalten.

Ein Glanztag für das deutsche Department der Universität bedeutete der Besuch des Freiherrn von Wolzogen, der mit seinen zwei Vorträgen über deutsche Literatur und deutsche Lyrik einen schlagenden Erfolg zu verzeichnen hatte. Der grösste Saal in „Main Hall“ war durch den Andrang überfüllt. Einige kamen wohl, um den „Freiherr und den Grossneffen Schillers“ zu bejubeln, doch erweckte er vor Schluss seiner Rede in allen ein wirklich echtes Interesse. In dem ersten Vortrag, persönliche Reminiscenzen über die Grössen der deutschen Literatur, mit denen er in Berührung gekommen, brachte er durch manche kleine intime Züge uns menschlich näher an die Dichter, die ohne solche Streiflichter den meisten von uns im Dunkel einer weiten Ferne zu stehen scheinen. Der Schelm im Redner löste den Enthusiasten wohlthwend ab, und so entstand eine liebenswürdige Plauderei.

Am zweiten Abend seines Hierseins sprach der Gast über deutsche Lyrik. Der angenehmste Teil der Unterhaltung war diesmal Freifrau von Wolzogens Liedervortrag, der die Ausführungen des Redners illustrierte. Sie hielt die Zuhörerschaft in Spannung durch ihre feine Kunst des Nuancierens und durch ihren dramatischen Stil. Dabei muss aber bemerk werden, dass bei einer solch raffinierten Technik die einfacheren Volkslieder zu kurz kamen. Am allerbesten gelangen ihr die Balladen, in denen sie eine dramatische Steigerung zur höchsten Potenz entwickeln konnte. Einige der Balladen wirkten im stärksten Grade tragisch. Selbst solche unter den Zuhörern, denen die deutsche Spra-

che Schwierigkeiten macht, wurden durch die Vortragsart zum Verständnis gezwungen.

Ebensogross als beim Vortrag der von Wolzogens war der Andrang zu den Ansprachen des sozialdemokratischen Reichstagsabgeordneten Herrn Südekum. Interessant zu beobachten war der Eindruck der Verwunderung, die der Redner auf den stockamerikanischen Teil der Zuhörerschaft machte. Da waren viele, die erwartet hatten, im Sozialisten einen Eisenfresser zu finden. Hierzulande ist das Wort „Sozialist“, speziell wenn man es mit den Deutschen in Zusammenhang bringt, etwas, womit man Kinder erschreckt. Der Gesichtsausdruck beim Sprechen des Wortes ähnelt dem, was man sich auf dem mittelalterlichen Gesicht vorstellt, wenn vom Gottselibeins die Rede war. Und nun dieser tadellos gekleidete Gentleman, mit der kraftvollen, mässigen Art und Weise! Das war doch kein Agitator im gewöhnlichen Sinne, das war ein zielbewusster, respektfordernder Mann. Er erging sich nicht in Theorien und Anschuldigungen, nein, er handelte in festen Tatsachen. Er malte ein anschauliches Bild der deutschen Verhältnisse, er zeigte Reformen, wie die Alterspension, die Arbeiterversicherung, die Krankenkasse. Dass er jenes tat, statt zu agitieren, wirkte einfach verblüffend. Das ganze Deutschland, ob sozialistisch oder nicht, braucht sich solcher Männer nicht zu schämen, denn sie räumen auf mit den althergebrachten Begriffen, die uns Deutschen hierzulande so viel geschadet haben.

O. G.

Milwaukee.

Unser deutsches Theater, das bereits seit Jahren auf sehr unsicheren Füssen steht, scheint nun endlich ein festeres Rückgrat bekommen zu haben. Es ist eine für unser hiesiges Publikum beschämende Tatsache, dass jede einzelne Saison der letzten Jahre mit einem erheblichen Defizit schloss. Ob das nun an der Auswahl der Stücke liegt — einzelne Vorstellungen waren geradezu glänzend besucht — oder an dem wankelmütigen und gleichgültigen Publikum, ist wohl schwer zu entscheiden; vielleicht schliesst man nicht zu weit vom Ziel, wenn man beide Seiten mit diesem Vorwurf belastet. Wie dem auch sei, jetzt soll es anders werden. Es hat sich nämlich eine Theatergesellschaft mit einem Betriebskapital von \$25,000 gebildet, die nun die Geschicke unseres Kunsttempels leiten wird. Die gegenwärtig engagierten Kräfte sollen

beibehalten werden. Wie nun das Schiff unter dieser neuen Flagge segeln wird, bleibt abzuwarten. Hoffen wir das beste!

Die vor einigen Monaten ins Leben getretene Steuben-Denkmal-Gesellschaft Milwaukees ist Mitte Februar ganz unerwartet in ein neues Stadium getreten, indem auch andere patriotische Vereine, darunter sogar stockamerikanische, ihr lebhaftes Interesse an der Sache bekundeten. So ist es recht. Wenn es gilt, einen Mann zu ehren, der sich um die amerikanische Freiheit Verdienste erworben hat, so sollen und müssen alle nationalen Schranken fallen; und es ist jedenfalls recht erfreulich zu sehen, dass man endlich auch in angloamerikanischen Kreisen anfängt den Deutschen den verdienten Lorbeerkrantz zuwinden.

Der deutsche Unterricht war schon wieder einmal einem Angriff ausgesetzt, und zwar handelte es sich dieses Mal nicht nur um unser Milwaukee, sondern — nur Lumpen sind besehden — gleich um den ganzen Staat Wisconsin. In der Legislatur erschien Ende Februar ein Hinterwäldler, eine Art moderned Rip van Winkle, und deponierte ein mit seiner Namensunterschrift versehenes Dokument, wonach aller fremdsprachlicher Unterricht in allen Distriktschulen des Staates abgeschafft werden sollte. Kaum hatte sich Herr O'Day diese Tat geleistet, so stürzte sich fast die ganze deutsche Presse des Staates zähnefletschend auf „die Mode vom vorigen Jahrhundert“ und jagte dem Unglücksraben einen derartigen Schreck ein, dass er sofort wimmernd seine Unschuld beteuerte und hoch und heilig schwur, selbst nicht für die Vorlage zu stimmen, wenn sie esjemals bis zur Abstimmung bringen sollte. Man sieht, der deutsche Michel schlüpft nicht mehr. Einzelne Mitglieder des Schulrats rückten sofort mit der Erklärung heraus, dass sie mit Leib und Seele für die Erhaltung des fremdsprachlichen Unterrichtes eintreten würden, sollte er einmal in Frage kommen.

Herr Leo Stein, der drei Monate lang infolge schwerer Krankheit verhindert war, seines Amtes als Superintendent des Deutschen zu walten, ist nun wieder so weit hergestellt, dass er wenigstens seine Bureaustunden teilweise einhalten kann. Wir wünschen ihm von Herzen baldige, gänzliche Genesung.

H. S.

New York.

Im „Verein deutscher Lehrer von New York“ hielt in der letzten recht gut besuchten Versammlung Herr Dr. Fried-

rich Grosse einen Vortrag über „Biologische und rassische Gesichtspunkte bezüglich des fremdsprachlichen Unterrichts“, der wegen seines besonders interessanten Inhaltes hier in einem grösseren Auszuge folgen soll:

Der Vortrag verdankt seine Entstehung der beabsichtigten Abschaffung des Unterrichtes im Deutschen an den Volkschulen der Stadt New York. Die wesentlichen Gedanken wurden niedergelegt in einer Eingabe an die Mitglieder des Schulrats und die ersten Beamten der Stadt. Die Entscheidung der Frage, ob eine fremde Sprache in den Volkschulen wünschenswert ist oder nicht, hängt bei uns mehr oder weniger ab von der Herkunft des Beantworters. Ist seine Muttersprache Englisch, so hält er zumeist eine zweite Sprache für überflüssig, denn Englisch habe in vielen Beziehungen eine grössere Bedeutung hier und auf der weiten Welt und fördere und sichere die Bildung eines einheitlichen amerikanischen Volkes und Typs, was zum Wohle des Staatswesens zu erstreben sei, wobei er dann annimmt, dass diese amerikanische Rasse eine edle und den bisherigen Typen überlegen sein werde. Angehörige und Abkömmlinge nicht Englisch sprechender Völker haben mancherlei Einwände, die in ihren besonderen Wünschen und Gefühlen wurzeln, zum Teil auch die Frage der Gerechtigkeit und Nützlichkeit aufwerfen, oder die sozialer oder politischer Machtbereiche berühren. Beinahe unerwähnt blieb bisher die biologische und rassische Seite der Frage. Ganz natürlich, denn diese Erörterungen scheinen gegen die Geschichte und Verfassung der Republik, sowie den herrschenden Geist zu verstossen, zumal dieser doch vorwiegend englisch ist. Die Vertreter der hier in Betracht kommenden Anschauungen erblicken in den verschiedenen Kulturvölkern, wie Briten, Deutschen, Franzosen, Italienern usw. ebensoviele Menschenrassen, die sie den Varietäten oder Spielarten bei den Tieren gleichsetzen. Sie nehmen dabei an, dass nicht nur grobe Eigentümlichkeiten des Körpers, sondern auch nervöse, geistige und kulturelle bei dem Werden und Vergehen der Völker in Betracht zu ziehen sind. Mit Gobineau und dessen Anhängern glauben sie in der Geschichte die allgemein geltenden Regeln der Tier- und Pflanzenzüchter auch beim Menschen bestätigt zu finden, dass die Vermischung von weit auseinander stehenden Rassen für den Fortschritt schädlich und daher unmoralisch sei; dass weiter die Kreuzung verwandter Arten nur

dann nützlich sei, wenn sie nicht zu schnell und massenhaft erfolge, sodass eine gewisse Harmonie nicht verloren gehe. Es wäre also die Vermischung der Rassen hier nicht nur nicht zu fördern, sondern vielmehr zu verlangsamen. Einer der hervorstechendsten Züge der Rassenvermischung ist Verlust der angestammten und Annahme einer fremden Sprache. Diesbezüglich werden die folgenden Erwägungen angeführt:

Alles Bestehende stammt von Vergangenem und gebirt das Kommende.

Erblichkeit zeigt sich

A) Im groben an den Gliedern, Kopf, Stamm, Hautfarbe, Gestalt und Grösse, Nägeln und Haar, Pigmentsonderheiten (Albinos) usw.; weiter in

B) Eigentümlichkeiten des Knochensystems: überzählige Finger und Zehen, Verlängerung des Steissbeins zu einem förmlichen Schwanz, Form einzelner Knochen (Nase, Backe), Hasenscharte; oder in Eigentümlichkeiten anderer Körperteile, z. M. der Muskeln; Neigung zu Brüchen, Senkung der Eingeweide, übermässige oder mangelhafte Entwicklung der Muskeln usw.; ferner in

C) Eigentümlichkeiten der Gefässe und Nerven, denen man auch noch solche in der Ernährung und Tätigkeit des Körpers erweisen muss: kleine Herzen, Sonderheiten in der Verteilung der Gefässe; Neigung zu Fetsucht, Zuckerkrankheit, zu Blutungen und anderen Erkrankungen; Sonderheiten in der Empfindlichkeit gegen bestimmte Nährstoffe oder Krankheitserreger; Eigenheiten in der Fülle und Farbe des Haars, Farbenblindheit; und endlich

D) In geistigen Eigentümlichkeiten und solchen, die jedenfalls im Hirn ihren Sitz haben: Eigenheiten in Haltung und Gang, Gesichtsausdruck, Bewegung der Hände und Handschrift; und schliesslich Sonderheiten in bezug auf geistige Regsamkeit, Befähigung und Betätigung auf bestimmten Gebieten (Musik, Dichtkunst, Mathematik, Malen, Sinn für kaufmännische Betätigung, usw.) oder Neigung zu bestimmten Mängeln.

Dabei darf nicht vergessen werden, dass die äussere Form der jeweiligen Erscheinung keineswegs die gleiche sein muss, sofern sie nur gleichsinnig und gleichwertig ist.

Die gesamte Kultur eines Volkes oder einer Rasse ist das Ergebnis gemeinsamer Arbeit aller Volksgenossen durch lange Jahrhunderte hindurch. Und seine Sprache ist ein untrennbarer Bestandteil derselben, der mit Kunst, Wissenschaft, Literatur usw. unentwirrbar verbunden und verquickt ist. Demgemäß muss ein Fremder, der sich das eine mehr oder

weniger vollkommen aneignen will, das andere in gewissen Grenzen miterwerben. Die geistigen Fähigkeiten, wie Sprechen, Lesen und Schreiben, sind an bestimmte Stellen im Hirn gebunden, sodass Zerstörung dieser jenes ausschaltet. Durch Hirnblutungen können Menschen die Fähigkeit zu lesen verlieren und doch die zu sprechen behalten. Es sind Fälle bekannt, wo durch einen Schlagfluss Mehrsprachige eine Sprache verloren haben. Die Unterschiede in der Güte dieser geistigen Fähigkeiten müssen ihre Ursache in Eigentümlichkeiten dieser Hirnstellen haben, von den mancherlei zufälligen Erscheinungen natürlich abgesehen. Da sich nun die körperlichen Grundlagen in weitgehendem Masse vererben, müssen auch die davon abhängigen geistigen und kulturellen Eigentümlichkeiten irgendwie durch das Blut vererblich sein. Diese Übermittelungen von den Vorfahren auf die Abkömmlinge werden noch begünstigt durch die Weitergabe von Bräuchen und im Kreise der Familienmitglieder, Nachbarn und Freunde: Gewohnheit, Erziehung und Nachahmung spielen dabei eine unschätzbare Rolle. Mithin muss durch den Verlust der angestammten Sprache der Wert der Nachkommenschaft sinken sowohl inbezug auf die Fähigkeiten des einzelnen an sich als Mensch als auch bezüglich seiner Bedeutung für die Kultur. Die Geschichte scheint dies zu beweisen.

So haben die Kinder hochwertiger Völker in der Fremde die Güte ihres Stamms meist nicht erhalten können, wenn sie ihre Muttersprache aufgaben, also in anderen Rassen aufgingen. Wie auffällig dies auch zunächst sein mag, unter den grossen Namen in der Geschichte der Ver. Staaten auf allen Gebieten der menschlichen Tätigkeit fehlen z. B. die Deutschen fast vollkommen. Glänzt irgendwo ein deutscher Name, so war sein Träger ein Eingewanderter oder im Sinne dieser Ausführungen ein Deutscher geblieben. Nur ein einziges Gebiet scheint eine Ausnahme zu bilden: die amerikanischen Dollarfürsten sind zu allermeist deutschen oder doch niederdeutschen Ursprungs: Vanderbilt, Gould, Astor, Rockefeller, Weyerhäuser, Havemeyer, Heinze, Leiter, Belmont u. a. m. Erst wenn der Verschmelzungsvorgang sich in langen Zeiträumen und Geschlechtsfolgen innigst ausgeglichen hat, treibt das edle Blut wieder Blüten. So wurde, wie Woltmann zeigte, die italienische Renaissance zumeist von den Nachkommen der alten Germanen getragen. Dass endlich die Annahme der Sprache eines fremden Volkes nicht auch

den Erwerb von dessen Güte bedingt, beweist z. B. die Tatsache, dass die Mittelmeervölker in der Zeit nach der griechischen Blüte zwar die Sprache der Hellenen allgemein angenommen, aber damit keineswegs deren geistige Grösse und Leistungsfähigkeit teilhaftig geworden waren.

Nur wenn die Sprossen eines Volkes die Sprache eines anderen langsam und allmäthig annehmen, erhalten und übertragen sie ihre Blutwerte: Refugees, Juden, Deutsche in Russland und Ungarn, Roosevelt. Denn dann gewinnt die körperliche Grundlage Zeit, sich den veränderten Umständen anzupassen.

Nach alle dem dürfte die Erteilung des Unterrichtes in den angestammten Sprachen an die Kinder der Eingewanderten anzustreben und zu fördern sein zu Nutz und Frommen der Zukunft der Ver. Staaten. Und je eher mit den bisherigen, engherzigen, englischen Gepflogenheiten gebrochen wird, desto besser für die Wohlfahrt unseres Landes.

Im geschäftlichen Teile wurde der Bericht des Herrn L. F. Thoma über die geplante Deutschlandreise mit besonderem Interesse entgegengenommen. Über Antrag Dr. Monteser's wurde beschlossen, das bestehende Spezial-Komitee zu beauftragen, im Buffaloer Lehrertage den Antrag zu stellen, der 40. Lehrertag möge anfangs Juli in New York eröffnet und dann nach Deutschland verlegt werden. Den nächsten Vortrag wird Herr Henry Schulze von Columbia Universität über „Adalbert von Chamisso“ halten.

J. W.

Philadelphia.

(Bemerkungen der Redaktion.) Unterterm 22. Januar veröffentlichte die „Philadelphia Sonntags-Gazette“ einen Artikel, der sich mit der möglichen Einführung des deutschen Sprachunterrichts in die Elementarklassen der öffentlichen Schulen Philadelphias befasst. Es wird darüber Klage geführt, dass den Kindern dort nicht die Gelegenheit geboten wird, sich eine deutsche Sprachbildung anzueignen; denn auch die deutsch-englischen Privatschulen und eine Reihe von deutschen Kirchenschulen, sowohl katholischer wie protestantischer Gemeinden, sind nicht immer leicht erreichbar. Es sollte, so wird vorgeschlagen, Umfrage gehalten werden, wie die Lehrerkollegen und der Schulrat sich der Frage des deutschen Sprachunterrichts gegenüber verhalten, namentlich sollte auch die Ansicht der Professoren Dr. Wm. Haussmann, Central High School, Dr. M. D.

Learned, University of Pennsylvania, und natürlich auch die des Superintenden Dr. Brumbaugh eingeholt werden. Der erste der drei genannten Herren lässt sich in demselben Artikel in folgender Weise aus:

„Einführen und Ausführen sind zweierlei Dinge. Einführen ließe sich der deutsche Unterricht in den unteren Schulen schon, und zwar ohne viel Mühe. Die Herren von der Unterrichtsbehörde stehen dem deutschen Unterricht nicht feindlich gegenüber; mit etwas Takt und einer Handvoll triftiger Gründe lässt sich gar manches erreichen; und im äussersten Falle könnte man sich immer noch direkt an das Publikum, d. h. an die Eltern der Kinder wenden. Dieses Publikum aber kann erzogen werden.

Wo aber die Lehrer resp. Lehrerinnen herbekommen? Bei dem gänzlichen Mangel an tüchtigen Lehrkräften käme infolge des Einführens des deutschen Unterrichts in den unteren Schulen weiter nichts heraus, als eine greuliche Halbheit. Ich habe zehn Jahre lang über die Sache nachgedacht und hätte sicherlich schon längst Schritte getan, um einem so äusserst lobenswert scheinenden Ziel näher zu kommen oder aber es vollständig zu erreichen; allein diese eine Erwürgung, dass es so wenig Lehrer der deutschen Sprache gibt, die den an sie gestellten Anforderungen durchaus genügen, hat mich immer und wieder davon abgehalten, die Initiative in der Angelegenheit zu ergreifen. Meines Erachtens sollte unter allen Umständen zuerst dafür gesorgt werden, dass der deutsche Unterricht in allen öffentlichen Hochschulen mit Nachdruck und Gründlichkeit betrieben wird. So lange dies nicht der Fall ist, hat es keinen Zwack, den Blick nach unten zu richten. Nichts schadet dem Ansehen einer Sache mehr, als die Halbheit ihrer Vertreter.“

Dem Vorstehenden fügt Dr. Haussmann, dem wir auch die Zusendung des betreffenden Zeitungsausschnittes verdanken, das folgende hinzu:

„Ich würde nun meinen Kollegen in solchen Städten, in denen der deutsche Unterricht in den unteren Schulen eingeführt ist, den allergrössten Dank wissen, wenn sie die Güte haben wollten, mir ihre diesbezüglichen Erfahrungen und Ansichten brieflich mitzuteilen. Wird in den unteren Schulen wirklich etwas geleistet? Wird etwas erreicht? Sind die Kinder nicht deutscher Eltern, nachdem sie die Hochschule hinter sich haben,

wirklich imstande, wenigstens ein halbwegs fehlerfreies Deutsch zu sprechen? Ist die grosse Mehrzahl der Lehrer resp. Lehrerinnen selbst imstande, die von ihnen gelehnte Sprache flüssig zu sprechen? Diese und ähnliche Fragen drängen sich mir auf. Obwohl mein Schreiben an die Gazette, dank den während der letzten zehn Jahre mit meinen sogenannten Hilfslehrern gemachten Erfahrungen, äusserst pessimistisch gefärbt ist, bin ich allen Einwendungen, Vorschlägen, Ratschlägen, Kritiken und Aufmunterungen durchaus zugänglich. Man richte alle Mitteilungen an

W. A. Haussmann,
Central High School, Philadelphia.

Ohne denjenigen vorgreifen zu wollen, die Kollegen Haussmann die gewünschte Auskunft zu geben beabsichtigen, möchten wir den Fragesteller nur auf die Städte des mittleren Westens, Cincinnati, Cleveland, Indianapolis, Evansville, Milwaukee hinweisen, um darzutun, dass Erfolge, die den Aufwand von Mühe und Kosten mehr als aufzuwiegeln, im deutschen Sprachunterricht in den Elementarklassen erzielt werden können. Aus eigener Beobachtung können wir bezeugen, dass auch Kinder nicht-deutscher Eltern durch den Unterricht — vorausgesetzt, dass dieser in den Elementarklassen und nicht erst in der „High School“ begonnen wird — dahin gebracht werden, ein fehlerfreies Deutsch zu sprechen. Wir erhielten vor etlichen Jahren eine solche Schülerin aus Cincinnati ins Seminar, die später das beste deutsche Lehrerin-Examen in ihrer Vaterstadt ablegte. Wir haben gegenwärtig zwei Negermädchen als Schülerinnen, auch von Cincinnati, die vollständig befähigt sind, sich an der regelmässigen Arbeit der Anstalt zu beteiligen. Über die Beschaffenheit des deutschen Lehrermaterials der genannten Städte würde Herr Haussmann sich leicht informieren können, wenn er unsere Lehrertage besuchen wollte. Freilich wird die Erlangung geeigneten Lehrermaterials von Jahr zu Jahr schwerer; und die Tatsache ist darum umso beklagenswerter, dass das Deutschamerikanertum nicht imstande ist, dem hiesigen Lehrerseminar, dessen Schüler sich bisher immer, wohin sie auch gestellt worden, voll und ganz bewährt haben, die nötigen Mittel an die Hand zu geben, um sich in solcher Weise auszudehnen, als es notwendig wäre, um auch nur dem dringendsten Bedürfnis nach Lehrern des Deutschen zu begegnen.

III. Umschau.

Vom Seminar. Herr Direktor Max Griebsch hielt am 18. und 19. Januar an der Universität zu Madison einen Vortrag über „Allgemeine pädagogische Grundsätze in ihrer Anwendung auf den modernsprachlichen Unterricht“ und daran anschliessend eine Probelektion, die für eine deutsche Klasse im ersten High School Jahr berechnet war. Auch vor dem Columbia Damenzirkel in Chicago sprach Herr Griebsch am 2. März mit grossem Erfolg über „Paul Keller“.

Die Seminarklassen sind gegenwärtig aufs eifrigste damit beschäftigt, ihren Debattenzyklus durch eine Preisdebatte zu einem würdigen Abschluss zu bringen. Im kommenden Monat soll auch eine Debatte in deutscher Sprache über „Luther der Begründer der neuhochdeutschen Schriftsprache“ zum Austrag kommen. Der Plan der Aufführung eines deutschen Stücks wurde im ganzen Seminar mit grosser Freude aufgenommen, und alles arbeitet mit einer solchen Begeisterung dafür, dass es ausser Frage steht, dass das Unternehmen trotz der grossen Schwierigkeiten von Erfolg gekrönt sein wird. Als Tag der Aufführung wurde nun endgültig der 26. April, der Mittwoch nach dem Schluss der hiesigen Theatersaison, gewählt. Gespielt wird im Pabsttheater.

Vom Nationalbund. Dr. Wm. A. Fritzsche hat einen kurzen Aufsatz „Der Deutschamerikanische Nationalbund, seine Ziele, und was er bisher geleistet hat“ verfasst, und der Nationalbund verteilt Sonderabdrücke davon im ganzen Land. Wir möchten nicht verfehlten, unsere Leser darauf aufmerksam zu machen, ist es doch von grossem Werte, selbst für den in einem Fache aufs beste Beschlagenen, wenn er sich von Zeit zu Zeit ein schlichtes Rekaptularium vor Augen führt. Es klärt die Sachlage und vereinfacht sie, es steckt auch wieder die Grenzen fest für das Zuviel und Zuwenig. Dr. Fritsches Abhandlung ist nun gerade ein solches wünschenswertes Rekaptularium für den Deutschamerikaner, für jeden, auch wenn er kein Bundesmitglied ist, und deshalb sollte er diese Schrift von Zeit zu Zeit vornehmen.

Auf heimtückische Weise wurde die vom Deutschen Schulverein in Cleveland und Staatsverband von Ohio eingebrochene Vorlage zur Ausdehnung des Deutschunterrichts im Staate Ohio in Abwesenheit des Cleveländer Repräsentanten, Hermann Fellinger, vom Hauskomitee in Columbus bei Seite geschafft. Nach dem „Wächter und Anzeiger“ herrscht in Cleveland, und besonders im Schulverein darob grosse Erregung; man fürchtet, dass Herr Fellinger nicht scharf genug die Sachlage überwacht habe. Wir sind gespannt darauf, welchen Erfolg die weiteren Schritte des Schulvereins haben, denn so leicht gibt der die Sache nicht auf, und darf sie auch nicht aufgeben.

Neue Eintrittsbedingungen für Harvard. In einem an die Vorsteher von Sekundärschulen gerichteten Schreiben gibt die Universität Harvard ihren neuen Modus bezüglich der Zulassung von Schülern zum Studium an der Universität bekannt. Dieser Modus soll neben dem bisher geltenden, nach dem die Schüler auf Grund von Prüfungen, die sie auch gruppenweise, ja sogar in einzelnen Fächern zur Zeit ablegen durften, aufgenommen werden, im Juni dieses Jahres in Kraft treten. Die Bestimmungen sind im wesentlichen die folgenden:

1. Der Bewerber muss nachweisen, dass er einen vierjährigen Kursus einer anerkannten Sekundärschule absolviert hat. Sprachen, Naturwissenschaften, Mathematik und Geschichte müssen die von ihm getriebenen Hauptfächer sein, und er darf von keinem derselben entschuldigt werden. In zwei der von ihm gewählten Fächer muss er einen solchen Stand erreicht haben, wie er zur Ablegung des höheren Examens für Harvard nötig ist. Der vorzulegende Nachweis muss enthalten a) die Fächer und das in denselben durchgearbeitete Pensum; b) die Zeit, die für den Unterricht eines jeden Faches aufgewandt wurde, und c) den Grad der in denselben geleisteten Arbeit.

2. Wenn der Aspirant den Nachweis seiner erfolgreichen absolvierten vierjährigen Arbeit an einer Sekundärschule geliefert hat, wird er zur Prüfung zu-

gelassen, die er in vier Fächern und zwar in allen in ununterbrochener Aufeinanderfolge im Juni oder September abzulegen hat. Die Fächer sind je eins aus den vier folgenden Gruppen zu wählen: a) Englisch; b) Latein, oder für Kandidaten für die naturwissenschaftliche Abteilung Französisch oder Deutsch; c) Mathematik, Physik oder Chemie; d) ein Fach aus den folgenden, soweit sie noch nicht aus den vorigen Gruppen gewählt wurden: Griechisch, Französisch, Deutsch, Geschichte, Mathematik, Physik, Chemie.

Dass diese Bestimmungen einen Schritt nach vorwärts bedeuten, liegt klar auf der Hand, und zwar betrachten wir den Fortschritt besonders darin, dass die Universität mehr als bisher das Urteil der Schule, die der Zögling vier Jahre besuchte, gelten lässt und würdigt. Wenn man bedenkt, wie früher die Kandidaten ratenweise ihre Prüfungen ablegten, wobei natürlich nur darauf gesehen werden konnte, ob die Zöglinge den Gedächtnissstoff eines jeden Faches beherrschten, und die daher in den krassesten Mechanismus ausarteten, so tritt der Vorzug des gegenwärtigen Modus noch mehr zutage. In dem offiziellen Rundschreiben wird besonders betont, dass von nun an die Examinationen sowohl in ihrem Charakter als auch in ihrer Methode von den bisher üblichen verschiedenen sein sollen. Denn dem „College“ wird nur daran gelegen sein, zu erkunden, welchen Grad von geistiger Leistungsfähigkeit der Knabe erreicht hat, und ob der allgemeine Stand seiner Schulbildung zufriedenstellend ist.

Der Chicagoer Schwabenverein hat wie alljährlich eine hübsche und witzige Fastnachteinladung und Festschrift erscheinen lassen. Wie bei allen seinen Unternehmungen hat der rührige Verein auch diesmal wieder Geschmack und Verständnis bewiesen.

Das deutsche Theater in Milwaukee ist nun abermals in eine neue Phase getreten, die indessen, wie zu hoffen steht, das Weiterbestehen der deutschen Bühne in Deutschathen auf lange Zeit ausser Zweifel setzt. Die bisherigen Garantoren und andere Freunde der Sache haben eine Aktiengesellschaft gegründet und die ganzen Theatergeschäfte der Wachsner'schen Erben übernommen. Das Aktienkapital ist auf \$25,000 festgesetzt, davon sind 4/5 bereits einzahlt. Als geschäftlicher Leiter wurde der als Schauspieler bekannte Ludwig Kreiss erwählt, dem ein künstlerischer

Leiter zur Seite stehen soll. Die Aktionärinnen verpflichten sich ausdrücklich, keinerlei Verdienst aus den Anteilscheinen zu erwarten, damit jeder etwaige Überschuss zum Besten und weiteren Ausbau des deutschen Theaters verwendet werden kann. Die neue Gesellschaft ist bereits inkorporiert und beginnt ihre Geschäfte mit der Anstellung des im nächsten Jahre nötigen Personals. Nur in der Frage der künstlerischen Leitung konnte bis jetzt noch keine Entscheidung getroffen werden. Es ist möglich, dass einem Kollegium von drei Regisseuren vorläufig die Zusammenstellung des Spielplans und die Besetzung der Rollen übertragen wird.

In Milwaukee Schulkreisen und auch im Seminar trifft man Anstalten, um es zu ermöglichen, den rühmlichst bekannten Direktor der Frankfurter Musterschule, Max Walter, der sich auf einer Vortragreise im Lande befindet, für einen oder mehrere Vorträge zu gewinnen.

Lehrerpensionen in Massachusetts. Am 21. Februar erschienen im Statehouse zu Boston drei Abgeordnete der neu organisierten Lehrervereinigung des Staates, um Stellung zu nehmen zu der Pensionsvorlage des Senators Hibbard. Die Vereinigung ist im allgemeinen zugunsten dieser Vorlage, nur beantragt sie, dass die Finanzierung durch den Staat und nicht durch die einzelnen Städte erfolgen soll. Die letzte Versammlung der Lehrer von Massachusetts agitierte auch lebhaft für ein Gesetz, das die dauernde Anstellung der Lehrer vorsieht. Bisher hatte die Schulverwaltung das Recht, Lehrer anzustellen und zu entlassen nach ihrem eigenen Gutdünken, ohne dass eine Berufung dagegen möglich war. Damit kein Lehrer unmittelbar vor Eintritt ins pensionsfähige Alter entlassen werden kann, soll ein Schutzgesetz geschaffen werden. Ferner wurde beschlossen, dass die Staatsfederation der Lehrer sich nicht ausschliesslich mit Gehalts- und Pensionsfragen befassen, sondern sich auch um die Verbesserung der Lehrerbildung und des Unterrichts kümmern müsse. Die Vereinigung umfasst heute schon acht städtische Lehrervereine mit über 1200 Mitgliedern.

Aus Evansville, Ind., erfahren wir wiederum Erfreuliches über die deutsche Sache. Die Agitation für den deutschen Unterricht hat den schönen Erfolg gehabt, dass die Anzahl der am deutschen Unterricht teilnehmenden Schüler sich um 400 im Vor-

gleich zum Vorjahr vermehrt hat. Der Präsident des Lehrerbundes, Herr Dr. Fick, hielt zwei Vorträge dort im Laufe des Winters, und nun wollen die rührigen Evansviller versuchen, den in Amerika weilenden Direktor der Frankfurter Musterschule, Max Walter, zu einem Vortrage zu gewinnen. Mögen sich andere doch daran ein Beispiel nehmen und wieder daran glauben, dass ein Erfolg der deutschen Sache in Amerika nicht unmöglich ist, wenn man ihn nur wirklich will.

In Mayville, Wis., ist eine Abiturientin des Seminars, Fr. Elisabeth Schilling (1910), seit Herbst an der High School tätig. Sie hat es durchgesetzt, dass zum ersten Mal beim diesjährigen Vortragswettstreit auch deutsche Deklamation und deutsche Lieder zu ihrem Rechte kamen, und die Leistungen der Schüler bewiesen, dass es die Lehrerin verstanden hatte, bei ihnen die Liebe zur Sache zu erwecken. Das Seminar erfüllt gewiss seine hohe Aufgabe, wenn es solche Zöglinge wie Fr. Schilling aussenden kann.

Das Eigentum an Schülernarbeiten. In einem an die Direktoren und Leiter aller höheren Lehranstalten des Grossherzogtums gerichteten Erlass hat der Grossherzogliche Oberschulrat angeordnet, dass die von den Lehrern korrigierten und mit Notengebung beurteilten Schülertarbeiten (Aufsätze, Zelehrungen usw.) über die grossen Ferien im Anstaltsgebäude aufbewahrt und zu Beginn des neuen Schuljahres den Schülern zurückgegeben werden müssen. Die Abiturienten erhalten die Hefte mit den Reifezeugnissen und Schülern, die vor dem Abiturientenexamen die Anstalt verlassen, mit dem Abgangzeugnis. Wie der Grossherzogliche Oberschulrat bemerkte, ist dieser Erlass dadurch hervorgerufen worden, dass Hefte und Zeichnungen, die zum Zwecke der Nachprüfung von Zeugnisnoten usw. vorgelegt werden sollten, bereit vernichtet waren, und dass dabei von Lehrern und Direktoren öfter die Meinung geflüssert wurde, die Schülert hätten keinen Rechtsanspruch auf ihre Hefte. Demgegenüber möchte der Grossherzogliche Oberschulrat feststellen, dass Hefte und Zeichnungen das Privateigentum der Schülert seien und ihnen von der Schule nicht vorenthalten bzw. vernichtet werden dürfen. In den Kreisen der Schulmänner findet die in diesem Erlass niedergelegte Anschauung nicht überall Billigung, und man erinnert sich an eine Gerichtsentscheidung, wonach nur die in

den Heften noch vorhandenen leeren Blätter zurückgegeben werden müssen, nicht aber die korrigierten Arbeiten, um ihre Benützung zu Täuschungsversuchen seitens der Schüler der folgenden Jahrgänge zu verhindern. Wie die „Strassb. Post“ erfährt, soll diese für die Schule so wichtige Angelegenheit auf den Pfingsten in Heidelberg stattfindenden Jahresversammlung des badischen Philologenvereins zur Sprache gebracht werden.

Verbreitung des Mannheimer Schulsystems. Nach einer Mitteilung des Stadtschulrats Dr. Sickingen sind bis jetzt an folgenden Orten Sonderklassen im Sinne des Mannheimer Systems für schwächer befähigte und unregelmässig fortgeschrittene Schüler eingerichtet worden: I. Abschlussklassen: Coburg, Darmstadt, Erfurt, Hamburg (Waisenhaus), Karlsruhe, Lauscha, Ludwigshafen, Malstatt-Burbach, München, St. Johann, Sulzbach, Werdau, Worms, Zwickau. II. Förderklassen (Nebenklassen, B-Klassen) als organischer Unterbau für Abschlussklassen: Auerbach, Basel, Bonn, Braunsdorf, Bruchsal, Brüssel, Charlottenburg, Chemnitz etc., etc. Kopenhagen, Wien, St. Gallen.

Universitätsstudium der Lehrer. Dem Beispiele von Leipzig, Giessen und Tübingen folgt Jena nach. Auch an dieser Universität soll eine akademisch-pädagogische Abschlussprüfung eingerichtet werden. Nach einem Studium von wenigstens sechs Semestern sollen die studierenden Lehrer sowohl ihre Kenntnisse als ihre Fähigkeit zu wissenschaftlicher Arbeit vor ihren Lehrern an der Universität beweisen können. Mit der Bearbeitung der Bestimmungen ist der Staatsminister von Rothe des Grossherzogtums Sachsen-Weimar-Eisenach beauftragt worden.

Was kostet ein Schüler der höheren Schulen in Preussen? In Preussen beträgt die Zahl der höheren Schulen zur Zeit 719. Die Gesamtkosten für diese Schulen belaufen sich in diesem Jahre auf 74 Millionen Mark, wovon durch Schulgeld und aus eigenem Vermögen der Anstalten fast die Hälfte — 36 Millionen — aufgebracht wird. An der Deckung der übrigen 38 Millionen sind die Städte mit 24 Millionen, der Staat mit 14 Millionen beteiligt. Die Gesamtzahl aller Schülert in den höheren Schulen betrug im vorigen Winterhalbjahr 220,959 gegen 156,063 im Jahre 1901. Das ist eine Zunahme um mehr als 40 Prozent, während sich die Bevöl-

kerung in derselben Zeit nur um 15 vom Hundert vermehrte. Jeder Schüler kostet dem Staat und den Gemeinden rund 172 Mark.

Im Jahre 1908 hatte Preussen in 3781 Fortbildungsschulen 55,889 Schüler.

Wie weit geht das Recht des Kindes? M. Zergiebel schreibt darüber in „Deutsche Schule“: Dem Kind kann offenbar das Recht nicht zugestanden werden, dass sich Unterricht und Erziehung gründen auf seine Entwicklung, auf die Bedürfnisse seiner Psyche und sein Interesse. Gewiss sollen diese Berücksichtigung finden, aber die Individualität des Kindes muss sich beugen unter gegebene Verhältnisse und kann unmöglich als Grund- und Eckstein der

Erziehungsarbeit angesehen werden. Es hat aber ein Recht auf Berücksichtigung seiner körperlichen und geistigen Entwicklung und seiner Eigenart und Begabung. Daraus ergeben sich folgende Forderungen: Verminderung der Stundenzahl und der Klassenstärke, genauere Kenntnis des einzelnen Kindes nach seiner physischen und psychischen Seite, Eingehen auf die Entwicklungsstufe, Reform des Anschauungsunterrichts, psychologische Verteilung der Stoffe, psychologischer nicht mechanischer Lernprozess, Weckung der Selbsttätigkeit, einerseits und andererseits Eingehen auf den Lerntypus, individuelle Beurteilung, Trennung nach der Begabung, Entwickeln der Sonderbegabungen auf der Oberstufe. Geo. J. Lenz.

Eingesandte Bücher.

Deutsche Grammatik für die Oberklassen höherer Lehranstalten und für Seminare. Von Dr. Hermann Wirth, Direktor der Städt. Höh. Mädchenschule und des Städt. Höh. Lehrerseminars zu Potsdam. Mit einer Karte der deutschen Mundarten. Frankfurt am Main, Moritz Diesterweg, 1911. Preis M. 1.80.

Diesterwegs deutsche Schulausgaben. Herausgegeben von Direktor E. Keller. 21. Band. Aus altdeutscher Dichtung. Erstes Bändchen. Aus ältester Zeit. Übersetzt und herausgegeben von E. Schönfelder, Oberlehrer an der Klinger Oberschule in Frankfurt a. M. Mit einer Handschriftprobe. Moritz Diesterweg, Frankfurt a. M., 1911. Preis M. 1.

Aus dem Verlage von Ernst Wunderlich, Leipzig:

Lehrerbildung und Neuere Sprachen von M. H. Kreischer, Oberlehrer am Königl. Seminar zu Annaberg. 1911. Preis 80 Pfg.

Dreissig Jahre „Deutsche Schulpraxis“. Inhaltsverzeichnis der Jahrgänge 1881—1910, nach Lehrfächern geordnet und zusammengestellt von Paul Krause, Lehrer in Langenfeld i. V. 1911. Preis 60 Pf.

Evangelisches Religionsbuch. IV. Teil, Ausgabe B: Lesebuch zur Kirchengeschichte mit Abriss der Kirchengeschichte für höhere Schulen von A. Reukauf und E. Heyn. Zweite erweiterte Auflage. 1911. Preis M. 2.40.

Direkte Methode zur Erlernung der lebenden Sprachen. Deutsches Lese- und Redebuch von Professor J. E. Pichon, Officier d'Académie, Lektor an der böhmischen Universität in Prag, und Dr. phil. F. Sättler. Mit vielen Illustrationen. J. Bielefelds Verlag, Freiburg (Baden). 1910. Preis M. 2.

Deutsche Taschengrammatik von Dr. Albrecht Keller. Freiburg (Baden), J. Bielefeld. M. 1.

Drei Wochen in Deutschland. Ein deutsches Lesebuch. Mit deutschen Fussnoten, Fragen für Sprechübungen und grammatischen Übungen von D. L. Savory, M. A., Professor der französischen Sprache und der romanischen Philologie an der Universität Belfort. Mit Abbildungen. Oxford University Press, New York. 60 cts.

Goldene Klassiker - Bibliothek, Hempels Klassiker-Ausgaben in neuer Bearbeitung. — Gutzkows Werke. Auswahl in zwölf Teilen. Herausgegeben mit Einleitungen und Anmerkungen versehen von Reinhold Glasel. M. 8. — Stifters Werke. Auswahl in sechs Teilen. Herausgegeben mit Einleitungen und Anmerkungen versehen von Gustav Wilhelm. M. 5. Deutsches Verlagshaus Bong & Co., Berlin und Leipzig.

Lieder für den Einzelgesang zum Gebrauch an Lehrerbildungsanstalten und Musikschulen herausgegeben von Georg Rolle, Kgl. Professor am Königl. akadem. Institut für Kirchenmusik in Berlin. Ausgabe für Tenor. Berlin-Gross-Lichterfelde, Chr. Friedrich Vieweg. M. 1.20.

Deutsches Wörterbuch von Fr. L. K. Weigand. Fünfte Auflage in der neuesten für Deutschland, Österreich und die Schweiz gültigen Rechtschreibung. Nach des Verfassers Tode vollständig neu bearbeitet von Karl von Bahder, a. o. Professor a. d. Univ. Leipzig, Hermann Hirt, a. o. Prof. a. d. Univ. Leipzig, Karl Kant, Privatgelehrter in Leipzig. Herausgegeben von Hermann Hirt. Zwölftes Lieferung (Schluss des Werkes), Tapir bis Zypresse. Verlag von Alfred Töpelmann (vormals J. Ricker). Giessen, 1910. Preis der Lieferung M. 1.60.

Konversationsunterricht im Deutschen. Band I, die vier Jahreszeiten für die deutsche Sprechstunde. Zweite, verbesserte Auflage. M.1.40. — Band II, Stadt, Wald, Hochgebirge, Bauernhof für die deutsche Sprechstunde. Zweite, verbesserte Auflage. M.1.40. — Band I und II bearbeitet nach Hözlens Wandbildern von Hermann Wallenstein. — Band III, Deutsche Sprachlehre von Dr. F. Koch, Lehrer am Realgymnasium und an der Oberrealschule zu Bremen, und M. Delanghe, Professor aux cours supérieurs de la „Société pour la propagation des langues étrangères“ à Paris. Im Anschluss an den Sprachstoff in „Übungen für deutsche Sprechstunde“ nach Hözlens Bildtafeln bearbeitet von Hermann Wallenstein. Mit vollständigem Wörterbuch in vier Sprachen (deutsch, französisch, englisch und italienisch) M. 2. — Band IV, Berlin. Übungen für die deutsche Sprachstunde nach Hözlens Wandbild „Berlin“ bearbeitet von Hermann Wallenstein und Professor Carl Auerbach in Stockholm. M.1.00. Emil Roth, Giessen.

Arbeitschule, Arbeitsprinzip und Arbeitsmethode. 2. verbesserte Auflage von: Der Arbeitsunterricht, eine soziale und pädagogische Notwendigkeit, zugleich eine Kritik der gegen ihn erhobenen Einwände. Von Robert Seidel, Privatdozent der Pädagogik am eidgenössischen Polytechnikum und an der Universität Zürich. Zürich, Art. Institut Orel Füssli, 1910. Preis 2 F.

Aus dem Verlage von Henry Holt & Co.: **Deutsche Gedichte.** Selected with notes and an introduction by Camillo v. Klenze, Ph. D., Professor of German in Brown University. Second edition revived, 1910. Price, 90c.

Das Märchen von heute. Von M. Meissner, Verfasser von „Aus deutschen Landen“, „Aus meiner Welt“, etc., Lehrerin der deutschen Sprache und Literatur in Dresden. With notes and vocabulary by Morton C. Stewart, Ph. D., Union College. 1910. Price, 35c.

Deutsche Wirtschaft. Selections from Loening's *Grundzüge der Verfassung des Deutschen Reiches* and from Arndt's *Deutschlands Stellung in der Weltwirtschaft*. Edited with notes and vocabulary by John A. Bole, Ph. D., Chairman of the Department of Modern Languages in the Eastern District High School, Brooklyn, N. Y. 1910. Price, 35c.

German Style. An introduction to the study of German prose by Ludwig Lewisohn, A. M., Instructor in the University of Wisconsin. 1910. Price, 75c.

Sittlichkeit und Religion. Psychologische Untersuchungen über die sittliche und religiöse Entwicklung und Erziehung der Jugend von Direktor Dr. M. Jahn. Leipzig, Dürr'sche Buchhandlung, 1910. Preis M. 4.60.

Frau Sorge von Hermann Sudermann. Abridged and edited with notes and vocabulary by Eugene Lesser, Assistant Professor of German, Indiana University, and Carl Osthaus, Professor of German, Indiana University. Boston, D. C. Heath & Co., 1911. Price, 90c.

Oxford German Series. General Editor: Julius Goebel, Ph.D., Professor of Germanic Languages in the University of Illinois. *Iwan der Schreckliche und sein Hund.* Roman of Hans Hoffmann. Edited with introduction, notes, and vocabulary by Charles Marshall Poor, Ph. D., Instructor in German in the University of Illinois. — *Agnes Bernauer.* Ein deutsches Trauerspiel in fünf Akten von Friedrich Hebbel. Edited with introduction and notes by Camillo v. Klenze, Ph. D., Professor of German in Brown University. — *Die drei gerechten Kammacher.* Frau Regel Amrain und ihr Jungster. Zwei Novellen von Gottfried Keller. Edited with introduction, notes and vocabulary by Herbert Z. Kip, Ph. D., Associate Professor of Germanic Languages, Vanderbilt University. Oxford University Press, New York, 1911. Price per vol. 60 cts.